Выпускная квалификационная работа

по психологии

Тема: Психолого-педагогические условия развития эмоционально-творческой культуры младшего школьника

Оглавление

# Введение

Глава I. Теоретические основы проблемы психолого-педагогических условий развития эмоционально-творческой культуры младшего школьника

§1. Эмоционально-чувственный мир и его значение в жизни человека

§2. Проблема творчества и творческих способностей младших школьников в психолого-педагогической литературе

§3. Психологические и педагогические основы формирования эмоционально-творческой личности младшего школьника через его эмоциональное восприятие мира

Глава II Опытно-экспериментальная работа по развитию творческих способностей детей младшего школьного возраста

§1 Методика опытно-экспериментальной работы

§2 Изучение уровня развития эмоционально-творческой культуры младшего школьника на начало экспериментальной работы

§3 Изучение уровня развития эмоционально-творческой культуры младшего школьника на конец экспериментальной работы

Заключение

Список литературы

Приложения

Введение

В последние годы в нашей стране обострилось внимание к проблемам теории и практики формирования эмоционально – чувственной и творческой культуры школьника.

Данная проблема связана непосредственно с этическим развитием ребенка которое начинается в раннем детстве. Чтобы взрослый человек стал духовно богатым, надо обратить особое внимание на эстетическое воспитание детей младшего школьного возраста. Поскольку, эстетическое воспитание осуществляется с помощью искусства, его содержания должно охватывать изучение приобщение учащихся к различным видам и жанрам искусства: литературе, музыке, изобразительному искусству, хореографии…Существенной стороной эстетического воспитания является также познание прекрасного в жизни, в природе, в нравственном облике и поведении человека. [ ] «Прекрасное есть жизнь. Прекрасно то существо, в котором мы видим жизнь такою, какова она должна быть по нашем понятиям. Прекрасен тот предмет, который выказывает в себе жизнь или напоминает нам о жизни» это слова Чернышевского . М. Горький же говорил о другой стороне красоты. «Под красотой, мы понимаем такое сочетание материалов, а также звуков, красок, слов, которое придает созданному, сработанному человеку - мастером форму действующую на разум и чувства, как сила, возбуждающая в людях удивление, гордость и радость перед их способностью к творчеству».[ ]

Современная школа должна учесть необходимость формирования у учащихся эстетических потребности, в области искусства, в постижении художественных ценностей общества, развивать у учащихся художественное восприятие, давать знания, связанные с пониманием искусства и умением выражать свои суждения по вопросам художественного отражения действительности.

Большое место в эстетическом воспитании должно занимать формирование художественного вкуса, умения отличать подлинные высоко художественные произведения от примитивного ремесленничества, художественных подделок, связанного с восприятием и переживанием прекрасного. Нужно научить школьников чувствовать красоту и гармонию подлинного произведения искусства, проявлять художественную взыскательность, а также стремление к повышению культуры поведения. «С самого начала, как только человек соприкасается с азами творческого процесса, рядом с ним должен властно звучать голос: смотри на то, что вокруг тебя! Прекраснее правды, прекраснее действительности нет нечего! Уметь увидеть! Искусство видеть спасает от общих неконкретных представлений, от «вокруг да около», от мыслей «вообще» [ ]

Л.Н. Толстой высказывал убеждение в том, что у каждого ребенка есть разнообразные потребности в художественном творчестве, которое необходимо развивать и использовать в целях воспитания. [ ]

«Задача современной школы – обеспечить необходимую эстетическую подготовку учащихся, в вести их в большой мир искусства, сделать его действенным средством познания окружающей действительностью, развития мышления и нравственного совершенства». [ ]

Рассмотрением и разработкой новых методов развития эмоционально - творческого мира занимались в разное время психологи и педагоги: Л.С. Выготский, А. Валлон, Т.П. Гаврилова, Д.Б. Кабалевский, К.Д. Ушинский. Они считали, что искусство заключает в себе большой потенциал для развития личности человека в целом. Многие деятели образования и культуры: К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, А.С. Макаренко, Б.М. Неменский, В.А. Сухомлинский отмечали, что особенно важно в наиболее благоприятном для младшего школьного возраста, когда чувство красоты природы, окружающих людей вещей, создает в ребенке особые психические состояния, возбуждает непосредственный интерес к жизни, обостряет их любознательность, развивает мышление, память, воображение, волю и другие психические процессы.

Из всего выше сказанного, предполагаем, что приобщая младшего школьника к богатейшему опыту человечества, который нашел свое отражение во всех видах искусства и в самых разных формах и методах преподавания, педагог развивает и формирует эмоционально – чувственную культуру младшего школьника, способствуя тем самым воспитанию творческой личности.

Данное предположение определяет тему выпускной квалификационной работы: «Психолого–педагогические условия развития эмоционально – творческой культуры младшего школьника».

Цель: исследовать психолого–педагогические условия развития эмоционально – творческой культуры младших школьников в целостном педагогическом процессе.

Объект исследования: процесс формирования эмоционально – творческой стороны личности младших школьников.

Предмет исследования: психолого– педагогические условия, влияющие на эмоционально – чувственный мир и творческую активность младшего школьника.

Задачи: 1. Раскрыть сущность эмоциональной и творческой сторон личности младшего школьника;

2. Проанализировать литературу по проблеме создания необходимых условий для совершенствования эмоционально–творческой культуры младшего школьника;

3. Провести опытно – экспериментальные исследования по проблеме влияния разработанной системы занятий на эмоционально–чувственный мир и творческий потенциал младшего школьника;

4. Разработать методические советы и рекомендации по данной теме.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ психолого–педагогической литературы;

2. Традиционно – эмпирические методы;

3. Методы стратегических процедур.

База исследовательской деятельности: Глуховская средняя школа Алексеевского района; класс

Структура данной работы такова: выпускная квалификационная работа имеет введение, две главы – теоретическое и практическое исследование темы, материалы приложения, библиографические сведения по рассматриваемой теме.

Глава I Теоретические основы проблемы психолого-педагогических условий развития эмоционально-творческой культуры младшего школьника

§1 Эмоционально-чувственный мир и его значение в жизни человека

В данном параграфе мы рассмотрим, что понимается под эмоционально-чувственным миром человека.

Так, рассмотрим понятия «эмоции» и «чувства» в психолого-педагогической литературе.

Проблемой исследования эмоционально-чувственного мира человека занимались как западные исследователи З. Фрейд, У. Джемс, У. Кеннон, И. Ф. Гербарт, американский психолог Л. Фестингер, так и отечественные научные деятели: психологи Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Р.С.Немов, А.В.Петровский, П.В.Симонов. Исследователи пытались дать объяснение, раскрыть специфику и особенности эмоционально-чувственного мира человека.

Концептуальным в нашей работе является вопрос влияния эмоций на психику и поведение человека. Учение об эмоциях и чувствах представляет собой одну из неразработанных глав в советской психологии. В современной психологической науке данная проблема является достаточно разработанной, обоснованной с опорой на учения как отечественных, так и западных исследователей.

Рассмотрим понятие «чувство» в психолого-педагогической литературе.

Нередко понятия «эмоция» и «чувство» рассматриваются как синонимы, отождествляются в исследованиях А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского, В.Г.Казанова и других указывают на ошибочность этой точки зрения.

Отечественные психологи А.В.Петровский и М.Г.Ярошевский понимают «чувства» как одну из основных форм переживания человеком своего отношения к предметам и явлениям действительности, отличающаяся относительной устойчивостью.

Психологи В.Г.Казаков и Л.Л.Кондратьева отмечают, что «чувство более сложное устоявшееся эмоциональное отношение человека к миру, к поступкам и поведению людей, к коллективу и к самому себе (к своим собственным высказываниям, результатам своей деятельности) и так далее.

Отечественные психологи В.А.Петровский, М.Г.Ярошевский и другие отмечают, что эмоции отражают субъективное значение предметов в конкретных сложившихся условиях, чувства выделяют и стабильную значимость.

В онтогенезе чувства появляются позже, чем ситуативные эмоции; они формируются по мере развития индивидуального познания под влиянием воспитательных воздействий семьи, школы, искусства и других общественных институтов.

Рассмотрим следующие функции чувств, которые выделяют в психолого-педагогической литературе. 1.Отражательная функция чувств выражается в обобщенной оценке событий. Благодаря тому, что чувства охватывают весь организм, они позволяют определить полезность и вредность воздействующих на них факторов и реагировать, прежде чем будет определено само вредное воздействие. Эмоциональная оценка событий формируется не только на основе опыта индивидуальных переживаний человека, сколько в результате сопереживаний, возникших в общении с другими людьми, через восприятие произведений искусства, средства массовой информации и так далее

1.Отражательная функция чувств выражается в обобщенной оценке событий. Благодаря тому, что чувства охватывают весь организм, они позволяют определить полезность и вредность воздействующих на них факторов и реагировать, прежде чем будет определено само вредное воздействие. Эмоциональная оценка событий формируется не только на основе опыта индивидуальных переживаний человека, сколько в результате сопереживаний, возникших в общении с другими людьми, через восприятие произведений искусства, средства массовой информации и так далее.

Чувства как бы определяют направление поиска, способное удовлетворить решение задачи.

Обозначенная выше оценочная или отражательная функция чувств непосредственно связана с

2. побудительной или стимулирующей функцией. С.Л. Рубинштейн указывал, что «... эмоция в себе самой заключает влечение, желание, стремление, направленное к предмету или от него».

В связи с тем, что чувства принимают самое непосредственное участие в обучении, выделяют

3. подкрепляющую функцию чувств. Значимые события, вызывающие сильную эмоциональную реакцию, быстрее и надолго запечатлеваются в памяти. Эмоции успеха - неуспеха обладают способностью привить любовь к учению или навсегда угасить её.

4. Переключательная функция чувств особенно ярко обнаруживается при конкуренции мотивов, в результате которой определяется доминирующая потребность. Так, возможно возникновение противоречия между естественным для человека инстинктом самосохранения и социальной потребности следовать определенной этической норме, что по сути дела, реализуется в борьбе между страхом и чувством долга, страхом и стыдом. Привлекательность мотива, его близость личностным установкам направит деятельность личности в ту или другую сторону.

5. Приспособительная функция чувств. По утверждению Чарльза Дарвина, эмоции возникли как средство, при помощи которого живые существа устанавливают значимость тех или иных условий для удовлетворения актуальных для них потребностей. Благодаря вовремя возникшему чувству, организм имеет возможность эффективно приспособиться к окружающим условиям.

6. Коммуникативная функция чувств. Мимические и пантомимические движения позволяют человеку передавать свои переживания другим людям, информировать их о своем отношении к предметам и явлениям окружающей действительности.

Учение об эмоциях или чувствах представляет собой самую неразработанную главу в прежней, советской психологии. Эту сторону поведения человека оказалось труднее описать, классифицировать и связать какими-нибудь законами, чем все остальные.

Эмоцию как психологическое явление трудно отделить от процессов, происходящих в организме, и нередко психологические и физиологические характеристики эмоциональных состояний не просто сопровождают друг друга, но служат друг для друга объяснением.

В современной психологической науке выделяют следующие виды и формы переживания чувств:

1. Предметные.
2. Моральные.
3. Интеллектуальные.
4. Эстетические.

1. Моральные или нравственные чувства - это чувства, в которых проявляется отношение человека к поведению людей и к своему собственному. К моральным чувствам относятся чувства симпатии и антипатии, привязанность и отчуждённость, уважения и презрения, признательности и неблагодарности, любви и ненависти. Среди моральных чувств особо следует выделить чувство товарищества и дружбы, патриотизма и коллективизма, чувство долга и совести. Эти чувства обусловлены мировоззрением - системой взглядов и убеждений человека. Они порождаются системой человеческих отношений и эстетическими нормами, регулирующими эти отношения.

2. Интеллектуальные чувства возникают в процессе умственной деятельности и связаны с познавательными процессами. Это радость искания при решении какой-либо проблемы или тяжёлое чувство неудовлетворенности, когда не удается решить её. К интеллектуальным чувствам относятся также следующие: любопытство, любознательность, удивление, уверенность в правильности решения задачи и сомнение при неудаче, чувство нового.

3. Эстетические чувства - это чувство красоты или, напротив, безобразного, грубого; чувство величия или, наоборот, низости, пошлости.
4. Над предметными чувствами поднимаются более обобщённые чувства (аналогичные по уровню обобщённости отвлечённому мышлению), как: чувство юмора, иронии, чувство возвышенного, трагического и тому подобное. Эти чувства выражают более или менее устойчивые установки личности». С.Л. Рубинштейн называет их мировоззренческими чувствами.

Чувство комического возникает в результате внезапно обнаруживающегося несоответствия между кажущейся значительностью действующего лица и ничтожностью, неуклюжестью, вообще несуразностью его поведения, между поведением, рассчитанным на более или менее значительную ситуацию, и пустяковым характером ситуации, в которой оно совершается.

Значительно сложнее, чем чувство комического, собственно юмор и ирония. Юмор предполагает, что за смешным, за вызывающими смех недостатками чувствуется что-то положительное, привлекательное. С юмором смеются над недостатками любимого. В юморе смех сочетается с симпатией к тому, на что направляется.

Ирония расщепляет то единство, из которого исходит юмор. Она противопоставляет положительное отрицательному, идеал - действительности, возвышенное - смешному, бесконечное - конечному. В чистом виде ирония предполагает, что человек чувствует своё превосходство над предметом, вызывающим у него ироническое отношение.

Трагическое чувство, также как и чувство юмористическое, исходит из их реального единства. Высший трагизм заключается в осознании того, что в сложном ходе жизни добро и зло переплетаются, так что путь к добру слишком часто неизбежно проходит через зло и осуществление благой цели в силу вешней логики событий влечёт за собой прискорбные последствия.

Рассматривая вопрос об особенностях эмоционально-чувственного мира человека, следует выделить некоторые формы переживаний.

Каковы же формы переживания чувств?

Аффекты. Аффект (в переводе с латинского языка - душевное волнение, возбуждение) - стремительный и бурно протекающий эмоциональный процесс, взрывного характера, который может дать неподчинённую сознательному волевому контролю развязку действий. Именно аффекты по преимуществу связаны с шоками – потрясениями, выражающимися в дезорганизации деятельности. Дезорганизирующая роль аффекта может отразиться на моторике. Аффекты обычно сопровождаются двигательным перевозбуждением, но могут, наоборот вызвать оцепенение, заторможенность речи и полное безучастие (отчаяние).

Вызываются аффекты сильными раздражителями (словами, поведением других людей, некоторыми обстоятельствами). Более склонны к аффектам лица с неуравновешенным типом нервной системы, с преобладанием возбуждения. В состоянии аффекта суживается объём сознания; оно направлено на ограниченный круг воспринимаемых предметов и представлений, связанных с переживанием.

Одним из наиболее распространённых в наши дни видов аффектов является стресс. Напряженность, или стресс - это психическое состояние, вызванное экстремальными для данной личности условиями и проявляющееся в скованности движений и неуверенности при выполнении новых действий, грозящих какой-либо опасностью.

Стресс также как и аффект, дезорганизует деятельность человека, нарушает нормальный ход поведения. Стрессы, особенно если они часты и длительны, оказывают отрицательное влияние не только на психологическое состояние, но и на его физическое здоровье. Они представляют собой главные «факторы риска» при появлении и обострены таких заболеваний, как сердечно-сосудистые и заболевания желудочно–кишечного тракта.

С аффектами в психологической литературе часто сближаются страсти. Страсть - это сильное, стойкое длительное чувство, которое, пустив корни в человеке, захватывает его и владеет им.

Следует различать также страсти и увлечения. «Страсть, - писал Карл Маркс, - это есть энергично стремящаяся к своему предмету сущностная сила человека». Предметом страсти могут быть самые различные области знания и деятельности человека, определённые вещи, человек другого пола. Страсти характеризуются стойкостью, длительностью времени, в течение которого они проявляются и владеют человеком.

Увлечение отличается от страсти переменчивостью и тем, что оно органически связано с основными жизненными установками личности. Увлечения чаще всего свойственны людям импульсивным, способным быстро загораться и также быстро гаснуть. Увлечение может перерасти в страсть и может существовать рядом с имеющейся у человека
страстью, временно даже конкурировать с ней.

Говоря о различных видах эмоциональных образований и состояний следует выделить настроение.

Настроение - это относительно слабо выраженное эмоциональное состояние, захватывающее в течение некоторого времени всю личность и отражающееся на деятельности, поведении человека. Одно настроение может сохраняться недели, а иногда и месяцы. Настроение может быть стеническим или астеническим - радостным, печальным, сердитым, добродушным.

Причины, обусловившие настроение, человеком осознаются не всегда. Настроение может передаваться от одного человека к другому в процессе их общения.

Настроение человека существенно зависит от его индивидуальных характерологических особенностей, в частности от того, как он относится к трудностям.

Рассмотрим теперь понятие «эмоция».

Традиционно термин «эмоция» в психологической литературе понимается как:

* Эмоция (от латинского – emovere– потрясаю, волную) – особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного и неприятного, отношения человека к миру и людям, процесс и результаты его практической деятельности. [1; 436].
* Эмоция– психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств с потребностями субъекта. [2; 407].

Таким образом, эмоция – это непосредственное, временное переживание какого-либо постоянного чувства.

П. Бард, Д. Кобб и другие выделяют следующие виды эмоций: эмоции делят на 1) положительные (радость, восторг и тому подобное) и отрицательные (гнев, горе, страх и другие), то есть приятные и неприятные.

Следовательно, эмоциональный тон ощущений и впечатлений является основной частью эмоций; выделяют и 2) смешанные эмоции, когда в одном и том же переживании сочетаются и положительные, и отрицательные оттенки [ ; с. 71].

Эмоции различаются по 3) интенсивности и длительности, а также по 4) степени осознанности причины их появления.

В психологической литературе эмоции делят на стенические (от греческого – stena - сила), повышающие жизнерадостность организма и астенические – ослабляющие его; по модальности: при опасности возникает страх, при смерти любимого человека – горе, при достижении желаемого – радость.

Эмоции включены во все психические процессы и состояния человека. Эмоции возникли как средство, позволяющее живым существам определять биологическую значимость состояний организма и внешних воздействий. Простейшая форма эмоций – так называемый эмоциональный тон ощущений – непосредственные переживания, сопровождающие отдельные жизненно важные воздействия (например, вкусовые, температурные) и побуждающие субъекты к их сохранению или устранению.

Отечественные и западные исследователи указывают на то, что эмоциональное состояние имеет внешнее выражение, проявляющееся в мимике (выразительные движения мышц лица), пантомимике (выразительные движения всего тела) и «вокальной мимике» - динамической стороне речи (интонация, тембр, ритм, выбрать голоса). В процессе общения людей выразительные движения обогащаются, дифференцируются, приобретая характер образного «языка», специфического кода для передачи многообразных оттенков эмоций и чувств человека.

Таким образом, в нашей работе мы будем различать понятия «чувство» и «эмоция», где «чувства» - это одна из форм переживания человеком своего отношения к предметам и явлениям действительности, отличающаяся относительной устойчивостью, «эмоция» - это непосредственное временное переживание какого-либо постоянного чувства. Однако, рассматривая личность, будем выделять и ссылаться на эмоционально – чувственный мир человека, как общей характеристики.

Формирование эмоционально – чувственного мира человека является необходимым условием развития его как личности. Предметами эмоционально – чувственного мира человека становятся, прежде всего, те явления и условия, от которых зависит развитие событий, значимых для личности. Сформировавшиеся чувства становятся ведущими образованиями эмоциональной сферы. Говоря о формировании эмоций и чувств, о переживаниях младшего школьника, а также об индивидуальном своеобразии эмоционально чувственного мира и творческой активности детей данного возраста, нельзя не затронуть проблему понятий личности и индивидуальности человека в целом.

Что же такое личность и в каком соотношении оно находится с понятием творческая активность человека?

В общем развитии человека наблюдаются две взаимосвязанные линии – биологическая и социальная. Они хорошо прослеживаются, если обратиться к процессу развития человека с момента его появления на свет. Когда рождается человек, то говорят, что родился человек как биологическое существо, но отнюдь нельзя сказать, что родилась личность. Процесс биологического развития человека теснейшим образом сочетается с приобретением им значительного количества социальных свойств и качеств, которые характеризуют его как общественное существо. В дальнейшем человек обогащает себя знаниями, усваивает моральные нормы и правила, учатся следовать моде, развивает способность к более успешному выполнению той или иной работы, вырабатывает и развивает в себе множество свойств и качеств, характеризующих его собственную сущность. Таким образом, человек в процессе общественного развития из отдельного индивида становится личностью. [ ]

Личность – это конкретный человек, в совокупности тех духовных, психических особенностей и качеств, которые характеризуют его как объекта и как субъекта преобразования. Действительности на основе её подсознания и отношения к ней. Личность – это конкретный человек как носитель сознания и самосознания. [ ]

Самосознание – это осознание личностью своих возможностей в конкретных условиях жизни и деятельности.

По мере того, как у человека формируются и развиваются сознание, самосознание и понимание смысла своего существования, складывается и развивается личность.

Личность тем более значительна, чем больше отражает она в своих качествах и деятельности тенденции общественного процесса, чем ярче и специфически выражены в ней социальные черты и качества, в какой мере её деятельность носит индивидуально – творческий характер. В том смысле понятие личность дополняется понятием индивидуальность.

Индивидуальность характеризует непохожесть и отличия одного человека от другого, одной личности от другой. Индивидуальность, как правило выделяется особыми чертами характера и темперамента (например, уравновешенно – волевой и целеустремлённый человек), своеобразием творческой деятельности и способностей. Иначе говоря, понятие «индивидуальность» включает в себя то особенное, чем отличается один человек от другого, одна личность от другой, что придаёт ей своеобразную красоту и неповторимость и обуславливает специфический стиль её деятельности и поведения.

Соотношение индивидуальности и личности определяется тем, что эти два способа бытия человека, два его различных определения, несовпадение же этих понятий проявляется, в частности, в том, что существуют два отличающихся процесса становления личности и индивидуальности (как уже отмечалось выше):

а) становление личности процесс социализации человека (принятие индивидом выработанных в обществе социальных функций и ролей, норм и правил поведения;

б) становление индивидуума – процесс индивидуализации объекта (процесса самоопределения и обособления личности, её выделенность из сообщества, оформление её отдельности, уникальности и неповторимости).

В понятиях «личность» и «индивидуальность» зафиксированы различные органы, разные измерения духовной сущности человека. Суть этого различия хорошо выражена в языке. Со словом «личность» обычно употребляются эпитеты, как «сильная», «энергичная», «независимая, подчёркивая тем самым её деятельностную представленность в глазах других. Об индивидуальности мы чаще говорим: «яркая», «неповторимая», «творческая», имея в виду качества самостоятельной сущности человека.

О личности мы судим не только по мыслям, действиям и поступкам, но и по её эмоциям и чувствам, которые всегда на что-то направлены. В эмоциональной сфере между людьми обнаруживаются особенно яркие индивидуальные различия. Все особенности личности, её характера и интеллекта, её интересов и отношений к другим людям проявляются и отсвечивают в разделе эмоций и чувств.

Основные различия в эмоциональной сфере личности связаны с различием в содержании человеческих чувств, в том, на что, на какие объекты они направляются и какое отношение к ним человека они выражают, это обстоятельство в частности используется психологами при конструировании тестов, предназначенных для изучения личности. По характеру эмоций, которые у человека вызывают представленные в тестах ситуации и предметы, события и люди, судят об их личностных качествах.

В чувствах человека в форме непосредственного переживания выражаются все установки человека, включая и мировоззренческие, идеологические, все его отношения к миру и прежде всего к другим людям.

Типичные различия эмоциональных особенностей личности могут выражаться:

* в сильной эмоциональной возбудимости;
* в большей или меньшей эмоциональной устойчивости.

Эти различия в эмоциональной возбудимости и устойчивости существенно характеризуют темпераменты человека.

Далее можно различать:

* силу, или интенсивность, чувства;
* глубину чувства.

Чувство, сильное в смысле интенсивности или стремительности, с которой оно захватывает человека, может быть неглубоким. Этим увлечение отличается от любви. Любовь отличается от увлечения в первую очередь не интенсивностью чувства, а его глубиной, то есть не тем, как стремительно оно прорывается в действие, а тем, как глубоко оно проникает в личность. Глубина проникновения чувства определяется тем, насколько существенно для данной личности данное чувство и та сфера, с которой оно связано. Существенную роль играет, далее, и широта распространения чувства. Она определяется тем, как широки и многообразны те сферы личности, с которыми оно сплелось. От этого в значительной мере зависит прочность чувства.

Характерологически очень существенными и глубокими являются различия между собственно эмоциональными, сентиментальными и страстными натурами.

Собственно эмоциональные натуры переживают свои чувства, отдаваясь их вибрациям; сентиментальные натуры, скорее созерцают свои чувства, любуясь их переливами; натуры страстные живут своим чувством, воплощая его напряжение в действии. У первых господствует аффективность; они впечатлительны, возбудимы, но скорее порывисты, чем действенны; для них само чувство с его захватывающим волнением важнее его объекта. Вторые созерцательны и чувственны; ни переживание своего чувства, ни созерцательное любование его объектом их не удовлетворяет. Для них чувство - это не успокоительное волнение и не блаженное созерцание, а страстное стремление.

Эти и ряд других типологических различий, характеризуя эмоциональность человека, конечно, не исчерпывают всего возможного многообразия различных оттенков индивидуального чувства. Потенциально бесконечное многообразие чувств не исключает, однако, того, что они часто бывают у людей удивительно трафаретны. Лишь в меру того, как личность является подлинной индивидуальностью, чувства её оказывается поистине неповторимым.

Развитие эмоций неразрывно связано с развитием личности в целом. Эмоции и чувства, которые появляются у человека на определённой стадии его развития, не обязательно являются продолжением его эмоций на предшествующей стадии. Эмоции не развиваются сами по себе. Они не имеют собственной истории; изменяются установки личности, её отношение к миру, складывающееся в истории; изменяются установки личности, её отношение к миру, складывающееся в деятельности и отражающиеся в сознании и вместе с ними преобразуются эмоции. Эмоции не развиваются из эмоций в замкнутом ряду. Чувства, специфические для одного периода, не находятся в непрерывной связи с чувствами предшествующего периода. Новые чувства появляются вместо старых, уже отживших. Переход от чувства одного периода к чувствам последующего опосредован всем развитием личности

Известно, что в своём психическом развитии ребёнок проходит ряд периодов, этапов, каждый из которых отличается определённым своеобразием. Опираясь на существенную возрастную периодизацию, проследим основные особенности развития эмоционально – чувственной сферы и творческой культуры младшего школьника.

Вспомним, что ребёнок дошкольного возраста эмоционально легко возбудим и эмоции его обычно малоустойчивы. Перед поступлением в школу для дошкольника характерно:

а) яркое эмоциональное отношение к познавательным предметам и явлениям действительности, наличие сформированной любознательности;

б) наличие комплекса моральных чувств (чувство товарищества, долга, уважения, ответственности, негодования и так далее), проявляющихся в форме первоначального формирования;

в) определённое развитие эстетических чувств, которые выражаются в любовании птицами, котятами, цветами, игрушками, в радостных переживаниях от прослушивания музыки и песни, танца.

Начало обучения в школе порождает существенные изменения в эмоциональной жизни детей, у них постепенно развивается умение владеть своими эмоциями, хотя самые младшие школьники ещё не могут сдерживать проявление эмоций. Обычно лица и позы детей очень ярко выражают их эмоциональные переживания. Неумением сдерживать свои эмоции объясняется также возникновением у детей аффектных состояний. Однако также эмоциональные состояния у младших школьников не стойки.

К концу дошкольного возраста ребёнок представляет собой в известном смысле личность. Он отдаёт себе отчёт в том, какое место занимает он среди людей (он, дошкольник) и какое место ему предстоит занять в ближайшем будущем (он пойдёт учиться в школу). К этому периоду он уже многого достиг в межличностных отношениях. У него уже достаточно развиты рефлекторные способности. В этом возрасте существенным достижением в развитии личности выступает преобладание мотива «Я должен» над мотивом «Я хочу».

Младший школьный возраст обещает ребёнку новые достижения в новой человеческой сфере – учении. Ребёнок в начальной школе усваивает специальные психофизические и психические действия, которые должны обслуживать письмо арифметические действия, чтение, физкультуру, рисования, ручной труд.

Новая социальная ситуация вводит ребёнка в строго нормированный мир и требует от него организованной произвольности, ответственности. Таким образом новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребёнка и выступает для него как стереотипная. У каждого ребёнка, поступившего в школу, повышается психическая напряжённость, что и необходимо учитывать каждому педагогу в процессе обучения детей данного возраста.

Внутри учебной деятельности и по поводу учебной деятельности развиваются прежде всего новые грани чувств ребёнка. Конечно, все те чувства, которые появились у него в дошкольном возрасте, продолжают оставаться и углубляться в повседневных отношениях с любимыми близкими, взрослыми. Однако социальное пространство расширялось – ребёнок постоянно общается с учителем и одноклассниками по законам чётко формулируемых правил.

Осваивая новые знания, слушая музыку и истории, которые читает учитель, созерцая явления природы, рассматривая иллюстрации к книжкам и ориентируясь на эмоциональное отношение учителя к тому, что разбирается на уроке, ребёнок усваивает не только информацию, но и её оценку взрослым. Он учится эмоционально – ценностному отношению к окружающему миру. Учитель разными средствами учит ребёнка чувствам прекрасного, комического и другим, и ребёнок через внешнее подражание или внутреннее, глубинное проникновение в явление открывает для себя палитру новых человеческих эмоций и чувств.

Чем больше узнает младший школьник об окружающем мире, тем более разнообразными и сложными становятся его чувства.

Доктор психологических наук В.С. Мухина выделяет следующую гамму чувств младших школьников:

1. Морально – нравственные:

а) чувство ответственности – представляет собой способность понимать ситуацию и соответствовать существующим в социальном пространстве нормативам. Ответственность сопряжена с поступком и представляет собой чувство, которое переживает человек по поводу соответствия или несоответствия поступка ситуации. Наиболее это чувство развивается в условиях учебной деятельности.

б) Очень важно также ещё одно значимое для развитой личности чувство – сопереживание другому.

В области межличностных отношений ребёнка с другими людьми – со

взрослыми и сверстниками – возникает и развивается сложная гамма чувств, которые характеризуют его как уже социализированного человека. В непосредственном общении со значимыми взрослыми, в играх и соревнованиях со сверстниками, в процессе учебной деятельности развиваются социальные качества ребёнка, так или иначе поворачивающие его к другим людям. Это, прежде всего самолюбие, выражающее стремление не только к самоутверждению, но и к соперничеству с другими. Позитивными качествами социального развития является расположение к другим людям (взрослым и детям), которое в непосредственном общении выражается во внутреннем чувстве доверия к ним и проявляется в развивающейся способности к сопереживанию.

Сопереживание – это переживание чего – либо вместе с другим (другими), разделение чьих-либо переживаний; это и действие по отношению к тому, кому сопереживают. Развитая способность к сопереживанию включает в себя весь диапазон этого состояния:

1. сострадание – жалость, возбуждаемая несчастьем другого человека;
2. сочувствие – отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастью другого;
3. сорадость – переживание чувства удовлетворения радостью к успехам другого.

Сопереживанию ребёнок учится через механизм подражания. Следование какому – либо образцу называется подражанием.[ ] Подражание осуществляется через копирование поведения и чувств. Действия, поступок, мимика, пантомимика воспроизводится на основе физиологических механизмов. Подражание чувствам происходит на основе как физиологических, так и психологических механизмов.

Сопереживанию ребёнок учится через подражание внешним проявлениям этого состояния человека и через подражание поступкам, сопутствующим сопереживанию.

Подражание действиям сопереживания, которые проявляют взрослые по отношению друг к другу, к детям, животным, приводит ребёнка к тому, что он научается проявлять всю внешнюю атрибутику сопереживания и действительно способен испытывать короткие приливы состояния сопереживания к другим. Чувства, возникающие у ребёнка по отношению к другим людям, легко переносятся им на персонажей сказок, рассказов, стихов. Наиболее яркое сопереживание проявляется при слушании сказок и рассказов, когда речь идёт о персонаже, который попал в беду. Особое сочувствие ребёнка вызывают положительные герои, но он может пожалеть и злодея, если тому приходится очень плохо. Так иные телезрители сострадают волку из мультипликационной серии «Ну, погоди!».

Чувства, испытываемые ребёнком при слушании сказок, превращают его из пассивного слушателя в активного участника событий и являются едва ли не ведущей формой знакомства с эстетическим идеалом.

Книжные, мультипликационные или герои кино, будь то люди, звери или фантастические вымышленные существа, наделённые человеческими качествами, являются носителями добра и зла, милосердия и жестокости, справедливости и лживости. В меру своего понимания младший школьник становится приверженцем добра, симпатизирует героям, ведущим борьбу за справедливость против зла. «Это уже, безусловно, формирование идеала как части мировоззрения в той своеобразной форме, которая позволяет малышам легко и свободно войти в мир общественных идеалов. Важно только, чтобы первые идеальные представления ребёнка не оставались на уровне лишь вербально – образного выражения. Надо постоянно, всеми средствами побуждать детей к тому, чтобы они в своём поведении и деятельности приучались следовать любимым героям, реально проявляли и доброту, и справедливость, и способность изображать, выражать идеал в своём творчестве: стихах, пении, рисунках, хореографии», - как отмечает в своей работе Б.Т. Лихачёв. [ ]

У детей данного возраста чувства в большей степени определяют их отношение к миру. Дети склонны к анимизму - приписыванию животным, растениям и неживым предметам способности чувствовать, как человек.

Вместе с тем, дети способны подумать с другом, проявить к нему сочувствие в случае своего успеха. Ребёнок может даже сказать: «Не огорчайся! У тебя получится в другой раз».

Сопереживание успешного ребёнка неуспешному создаёт особую атмосферу солидарности: все участники этой ситуации становятся внимательнее друг к другу, доброжелательнее. Придя в школу, ребёнок сразу попадает в новые психологические условия существования, в связи с чем способность к сопереживанию у отдельных детей проявляется не достаточно. Иногда неуспешность одноклассника одни дети встречают равнодушно, другие со злорадством, с завистью. Однако, это происходит не из-за детского эгоизма, а из-за необученности сопереживанию в новых для ребёнка условиях. Учитель, безусловно, должен специально заниматься развитием нравственных качеств у детей своего класса, а способности к сопереживанию – особенно, так как она является показателем духовности и интеллигентности человека. [ ]

2) Эстетические чувства, формирование и развитие которых происходит в процессе эстетического воспитания в школе, дома, сущность которого состоит в следующем:

а) формирование эстетического сознания, включающего в себя совокупность знаний по основам эстетики, мировой и отечественной культуры;

б) формирование эстетических чувств, вкусов, развитие мотивации и способностей к художественно – творческой деятельности;

в) формирование способов художественно – творческой деятельности, поддержка одарённых детей; выработка опыта организации среды обитания, труда, учения с учётом эстетических норм и ценностей. [ ]

Взрослые и дети постоянно сталкиваются с эстетическими явлениями. В сфере духовной жизни, повседневного труда, общения с искусством и природой, в быту, в межличностном общении – везде прекрасное и безобразное, трагическое и комическое играют существенную роль. Красота доставляет людям наслаждение и удовольствие, стимулирует трудовую активность, делает приятными встречи с людьми. Безобразное отталкивает. Трагическое учит сочувствию. Комическое помогает бороться с недостатками.

Понятие эстетическое воспитание органически связано с термином эстетика, обозначающим науку о прекрасном. Само слово «эстетика» происходит от греческого «aesthesis», что в переводе на русский язык означает ощущение, чувство. [ ] Поэтому в общем плане эстетическое воспитание обозначает процесс формирования чувств в области прекрасного. Но в эстетике это прекрасное связано с искусством, с художественным отражением действительности в сознании и чувствах человека, с его способностью понимать прекрасное, следовать ему в жизни и творить его.

И.Ф. Харламов дает следующее определение сущности эстетического воспитания «Сущность эстетического воспитания состоит в организации разнообразной художественно – эстетической деятельности учащихся, направленной на формирование у них способностей полноценного восприятия и правильного понимания прекрасного в искусстве и в жизни, на выработку эстетических представлений, понятий и вкусов, а также развитие творческих задатков и дарований в области искусства». [ ]

Поскольку эстетическое воспитание осуществляется с помощью искусства, его содержание должно охватывать изучение и приобщение учащихся к различным видам и жанрам искусства – литературе, музыке, изобразительному искусству. Именно этой цели служит включение в программу школьного обучения русского языка и литературы, рисования, пения и музыки. Существенной стороной эстетического воспитания является также познание прекрасного в жизни, в природе, в нравственном облике и поведении человека.

Эстетическое воспитание охватывает следующие стороны личностного развития учащихся:

1. формирование эстетических потребностей в области искусства, в постижении художественных ценностей общества;
2. развитие художественных восприятий, которые должны охватывать широкую сферу эстетических явлений. В частности, необходимо научить школьников воспринимать прекрасное как в различных видах искусства, так и в природе, в окружающей жизни и поведении людей.
3. овладение знаниями, связанными с пониманием искусства и умением выражать свои суждения по вопросам художественного отражения действительности;
4. формирование художественного вкуса, связанного с восприятием и переживанием прекрасного. Нужно научить школьника чувствовать красоту и гармонию подлинного произведения искусства, проявлять художественную взыскательность, а также стремление к повышению культуры поведения;
5. приобщение учащихся к художественному творчеству, развитие их склонностей в музыке, изобразительном искусстве, литературе. А.Н. Толстой высказывал убеждение в том, что у каждого ребёнка есть разнообразные потребности в художественном творчестве, которые необходимо развивать и использовать в целях воспитания.
6. формирование общественных взглядов, убеждений, нравственности. [ ]

В связи со всем вышесказанным младшему школьному возрасту можно дать следующую характеристику:

1) возникновение эмоций у детей данного возраста в связи с конкретной обстановкой. Яркие жизненные переживания вызывают у детей этого возраста соответствующие эмоции. (Данный фактор важно учитывать и в учении: эмоционально окрашенные факты запоминаются детьми прочнее и на более длительный срок, чем факты, им безразличные. Поэтому эмоциональная приподнятость должна служить основой воспитательной работы);

2) совершенствование высших эмоций и чувств означает личностное развитие их обладателя;

3) развитие эстетических чувств индивида: человек учится отличать красивое от безобразного, грубого, восхищаться творениями искусства и так далее;

4) ребёнок сам начинает творить прекрасное: сочиняет музыку, стихи, рисует.

Отсюда можно сделать следующий вывод: формирование чувств (особенной степени эстетических), их воспитание, представляет собой одну из важнейших задач общеобразовательной школы.

§2 Проблема творчества и творческих способностей младших школьников в психолого–педагогической литературе

В этом параграфе мы попытаемся выяснить, что понимается в науке под творчеством, творческими способностями человека вообще и младшего школьника в частности.

Тема творчества в науке была одной из наиболее популярных, к изучению этого феномена обращались исследователи - философы, педагоги, психологи (Я.А. Пономарёв, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Дж. Гилфорд и так далее). Таким образом, проблема творчества может быть рассмотрена как междисциплинарная.

В философской литературе творчество определяется как деятельность, порождающая качественно новое, никогда ранее не бывшее (Философский энциклопедический словарь под редакцией. А.Ф. Ильичёва, А.Н. Федосеева). В соответствии с данным определением основной характеристикой творчества является новизна, неповторимость. В работах современных философов творчество рассматривается как конструктивная деятельность по созданию нового (Л. Голубева), то есть деятельность созидательная, результатом которой является некий материальный или нематериальный результат, обладающий новизной. Обращение к историческому аспекту рассмотрения проблемы творчества философами позволило нам выделить некий неуправляемый процесс. Как говорили философы античности (Сократ, Ф.Аквинский, Ксенофон), процесс творчества обладает божественным началом. Как нам кажется, здесь подразумевается момент интуиции, озарения, возникающий в творческом процессе. [ ]

В средневековой европейской философии творчество связывалось с креативным потенциалом, данным человеку Богом. Считалось, что творческий акт у человека может состояться лишь в случае поддержки Богом. В немецкой классической философии творчество связывалось с когнитивным компонентом, так Кант писал о продуктивной способности воображения. [ ]

Таким образом, к изучению творчества философы подходили по разному, но большинство ученых выделяют, что основной характеристикой творческой деятельности является новизна. Рассмотрение творчества в психологии созвучно философскому. Но, говоря о творчестве в психологическом аспекте, мы должны отметить, что в основании этой проблемы в психологии находятся два направления:

Первое было связано с естествознанием и занималось рассмотрением проблем творческого воображения, экстаза и вдохновения, творчества толпы, детей, особенностей бессознательного творчества (во сне);

Второе направление было связано с психопатологией и рассматривало проблемы гениальности и суеверия и т.д. (В.М. Бехтерев, В.Ф. Чиж, Ламброзо [ ]

Традиционно творчество в психологии определяется как деятельность, результатом которой является создание новых материальных и нематериальных ценностей. Другой подход к определению творчества - личностный, позволяет рассматривать его широко, когда творчество понимается как обязательная составляющая личности. Ее развитие во многом будет зависеть от того, насколько взрослый осознаёт собственную необходимость для развития творчества ребенка.

Я.А. Пономарёв определяет творчество в самом широком смысле как механизм развития, как взаимодействие, ведущее к развитию. Как видно из данного определения, процесс творчества отождествляется с развитием человека, личности. [ ]

Характеристика творчества с точки зрения личностного подхода, представлена в работах Л.С. Выготского, который своеобразно подходит к рассмотрению творчества вообще и детского творчества в частности. Выготский выделяет творчество везде, где человек своеобразно по-новому подходит к решению поставленной задачи «Творчество существует там, где человек воображает, комбинирует, изображает и создает что-либо новое, какой бы крупицей не казалось оно по сравнению с созданием гения...». Таким образом, творчество - это скорее правило, чем исключение, оно способно развиваться в процессе жизни, оно присуще не отдельным исключительным личностям, а доступно всем с ранних лет. Основой творчества является воображение человека. Рассмотрение сущности воображения позволило Выготскому выделить 4 формы связи воображения с действительностью:

1. Воображение опирается на опыт, новое создается из элементов действительности. Чем богаче опыт человека - Л.С. Выготский - тем больше материалов, которые располагают его воображение.

2. Воображение выступает как средство расширения опыта. Это, по словам Выготского «высшая форма связи» воображения с реальностью, которая возможна только благодаря чужому или социальному
опыту.

1. Эмоциональная связь, которая проявляется двояко:
	* с одной стороны, воображение руководствуется эмоциональными факторами «внутренней логикой чувств», чувства влияют на воображение. Это по Выготскому наиболее субъективный внутренний вид воображения.
	* воображение влияет на чувства (любая предметная обстановка может повлиять на ребенка).
2. Воображение становится действительностью, «кристаллизируется»,

воплощается, начинает реально существовать в мире и воздействовать на другие вещи. Специфика детского воображения с точки зрения Выготского заключается в том, что ребенку присущи преимущественно 1 и 3 формы связи воображения с действительностью.

Концепция Выготского строится на понимании воображения, как творческой деятельности, основывающейся на комбинирующей способности мозга, следовательно, продукты творческой деятельности выступают как «кристаллизованное воображение». [ ]

Критерии оценки развития творчества человека являются творческие способности. Рассмотрение данной категории в психологии связывается с характеристикой способностей в трудах Б.М. Теплова, Н.С. Лейтеса,В.Д.Шадрикова, Л.А. Венгера и другие. Во многих работах творческие способности отождествляются со способностями вообще. Это потребовало от нас рассмотреть понятие способности творческие способности отдельно.

Традиционно понятие способности характеризуется как индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности. В отечественной психологии этой проблемой занимались С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов. [ ]

Так, А.Н. Леонтьев трактует способности как психические свойства, функция которых состоит в регуляции и обобщении знаний, умений и навыков. Как видно из этого определения, особая роль в системе «способности» принадлежит знаниям, умениям и навыкам.

С.Л. Рубинштейн связывал способности с развитием психических процессов - мышления, восприятия, чувственности и так далее.

Б.М. Теплов подходил к изучению способностей, прежде всего личность с точки зрения индивидуально психических различий. Он исходит из позиции своеобразного сочетания способностей, характеризующих данную личность. Для нас важно рассмотреть точку зрения, представленную в работе Л.А. Венгера, который утверждает, что способности присущи всем людям и имеют отношение к успешности деятельности. Способность - это специфически человеческая особенность и о ней судят по результатам деятельности. Они изменяются и развиваются соответствующим образом в организованном педагогическом процессе. [ ]

В психологии выделяют виды способностей, среди которых традиционно деление способностей на общие и специальные. Специальные способности в науке рассматриваются как учебные и творческие, где творческие способности связаны с созданием нового, оригинального продукта с нахождением новых способов выполнения деятельности.

Изучение проблемы творческих способностей потребовало от исследователей рассмотреть их сущностные характеристики. В психологии нет единой точки зрения по вопросам о том, что сущностно включают в себя творческие способности. [ ]

В работах А.М. Матюшкина, Н.Ф. Богоявленской, и многих других авторов утверждается, что центральной характеристикой творческих способностей является познавательная активность.

Другой взгляд на эту проблему представлен в работах Л.С. Выготского,

Т.П. Мареевой, Д.Б. Кабалевского и других. Здесь творческие способности рассматриваются в связи с развитием воображения. Центральной характеристикой творческих способностей считается развивающееся воображение. Основой творчества является способность воображения. Следующие авторы Р.Г. Казакова Д.В. Менджерицкая, О.В. Комарова связывают творческие способности либо со специфически – творческими видами деятельности, либо с детской игрой, в процессе которой проявляются способности воображения. [ ]

Предметом нашего дальнейшего изучения является детское творчество. В последние годы словосочетание «детское творчество» широко употребляется в быту и в специальной литературе. Но нередко слово «творчество» при этом меняет свой смысл. (Ведь творчество - это создание нового объекта, имеющего общую ценность, материальную или духовную).

Творениям взрослых присуща новизна, оригинальность, значимость и полезность для всего общества. Этим свойством, за редким исключением не обладают продукты детского творчества. [ ]

Л.С. Выготский отмечает, что уже в самом раннем возрасте мы находим у детей творческие процессы, которые лучше всего выражаются в играх детей. Творческое начало и потребность в создании возникают у дошкольников благодаря их игровой деятельности и развиваются далее у младших школьников. Л.С. Выготский решительно возражает против того, что творчество является уделом избранных. Он говорит что: «Типичные особенности детского творчества выясняются лучше всего не у вундеркиндов, а у обычных нормальных детей». [ ]

Детское творчество, как пишет Н.А. Ветлугина, характеризуется педагогической и общественной ценностью. «...В своем художественном творчестве ребёнок активно открывает что-то для себя и для
окружающих новое о себе...». Из этого определения можно сделать вывод, что творчество для ребенка значимо, то есть субъективно. Н.А. Ветлугина также утверждает, что детское творчество нужно самому ребёнку. В своём творчестве ребенок изменяется, развивается, начинает иначе смотреть на мир и в этом общая значимость детского творчества. Творчество детей обладает неповторимыми особенностями: это быстрота протекания творческого акта, слитность творческого процесса.

В работах Н.А. Ветлугиной, Р.Г. Казаковой творческий процесс у младшего школьника представлен следующими компонентами:

* появление замысла;
* поиск средств выразительности;
* воплощение замысла

он характеризуется быстротой течения, при котором стираются грани между замыслом и его воплощением, нерасчленённость выше указанных компонентов. [ ]

Другая точка зрения по данному вопросу представлена в работах Г.Г. Кравцова, Н.Н. Поддьякова. Так Г.Г. Кравцов утверждает, что творчество детей необходимо рассматривать в самом полновесном смысле, поскольку в своём творчестве дети выходят за пределы известных знаний и умений. Подобную позицию занимает Н.Н. Поддьяков. Автор утверждает, что творчество детей носит личностный характер и определяется неповторимостью личности ребенка. Этот процесс чрезвычайно индивидуален. Особое место Н.Н. Поддьяков уделял изучению роли фантазии в развитии творчества детей. Автор говорит, что творческий процесс - это особая форма качественного перехода от уже известного к новому неизвестному. У детей этот переход осуществляется в процессе многообразных форм поисковой деятельности. Одно из важных форм поисковой деятельности, которую выделяет Н.Н. Поддьяков, это детское экспериментирование. Творчество детей всегда насыщено яркими положительными эмоциями и благодаря этому обстоятельству, творчество обладает большой притягательной силой для детей. [ ]

В трудах В.Т. Кудрявцева указывается, что творчеству, как детей так младших школьников неразрывное единство воображения и мышления, отмечает яркий и подвижный эмоциональный характер детского творчества.

Таким образом, мы попытались выделить отличительные особенности детского творчества:

* личностный характер;
* нерасчлененность и быстрота протекания творческого акта;
* опора на воображение;
* насыщенность яркими, положительными эмоциями.

Анализ психолого - педагогической литературы, проведенный в данном параграфе, позволил нам выяснить, что творчество необходимо рассматривать в широком смысле, с точки зрения личностного подхода, который открывает возможности изучения творчества на разных этапах развития дошкольника. Творчество зависит от опыта и деятельности. Проявления творчества связано с творческими способностями. Под творческими способностями в нашем исследовании мы будем понимать способность к воображению, то есть к созданию новых образов и их реализация в разных видах деятельности. Под детским творчеством в нашем исследовании понимается особая деятельность ребёнка, в которой он создает новое для себя, выходит за пределы известных знаний. Творческая деятельность детей эмоционально, личностно значима, индивидуальна по своему характеру, поэтому любое проявление оригинальности, новизны мы будем оценивать как творческое.

Следующим необходимым условием развития всего многообразия деятельности младших школьников, где главную роль играет учебная деятельность, служит организованная полноценная среда образовательного учреждения. Считается, что чем богаче предложенная среда, тем лучше для развития ребенка (Г.Г. Кравцов, Е.В. Зворыгина, С.Л. Новосёлова и так далее).

Так, Г.Г. Кравцов отмечает, что для развития творчества важна не сама по себе среда, а то, как она воспринимается ребенком, как она ему преподносится. Далеко не всегда предметное многообразие способствует психическому развитию. Так, например, указывает Г.Г. Кравцов наличие у современных детей множества игрушек, зачастую не только не помогает им играть, но и может быть одной из причин, затрудняющих творческое развитие ребенка.

О важности данного условия говорится в работах Л.С. Выготского, он утверждал, что развитие творчества ребёнка обратно пропорционально простоте среды и чем богаче эта среда, тем лучше это для развития ребёнка. Взгляд Л.С. Выготского поддерживается в работах Н.Т. Гринявичене, Е.В. Зворыгиной.

В последнее время наукоёмкие проекты такой среды разработаны коллективом психологов и педагогов под руководством С.Л. Новоселовой и В.А. Петровского. Компонентами развивающей среды, как указывают авторы, выступают не только игрушки, обучающие материалы, но и все то, что образует содержание деятельности ребенка. Главное требование, которое они подчёркивают в развивающей среде образовательного учреждения - это ее адекватность творческому характеру деятельности ребёнка и, как следствие, авторы выделяют следующие параметры развивающей среды:

* проблемная насыщенность;
* открытость к изменению, своеобразная независимость, «приглашающая» ребенка к активному достраиванию среды;
* многофункциональность. [ ]

Таким образом, при формировании детского творчества предметная среда должна рассматриваться не со стороны её многообразия, а в свете тех условий и того пространства, которое даёт детям возможность воображать, придумывать, творить. Предметная среда будет служить «пусковым» механизмом и побудительной силой к проявлению, инициативы младшего школьника.

Одним из условий формирования и развития эмоционально – чувственной сферы младшего школьника является эстетизация среды, отмеченная в работах А.С. Макаренко, К.В. Гавриловец, а также эстетизацию быта. В обиход детской жизни важно вводить элементы эстетического оформления ближайшего окружения и быта.

Важно пробудить у школьников стремление утверждать красоту в школе и дома, всюду, где они проводят своё свободное время, занимаются делом или отдыхают. Чрезвычайно большой интерес в этом плане представляет опыт А.С. Макаренко. В руководимых им учебных учреждениях очевидцы отмечали массу цветов, сверкающий блеском паркет, зеркала, белоснежные скатерти в столовых, идеальную чистоту в помещениях. «… Я даже тогда, когда коллектив наш был очень беден, первым делом всегда строил оранжерею и сажал там обязательно розы, не какие-нибудь дрянные цветочки, а хризантемы и розы». [ ]

§3. Психологические и педагогические основы формирования эмоционально – творческой личности младшего школьника через его эмоциональное восприятие мира

В данном параграфе мы раскроем психолого–педагогические условия формирования и развития эмоционально – творческой культуры младших школьников.

Долгое время считалось, что опытный педагог может полностью сформировать личность ребенка. Ряд исследователей Н.Я. Михайленко, Е.В. Зворыгина, Н.Н. Кулагина считают, что ребенок, как и растение в основном создаёт себя сам и этот процесс строго индивидуален. Исследователи указывают на то, что внешняя среда служит ребёнку материальной «базой», где он черпает ресурсы, необходимые ему для развития. На педагога, как указывают авторы, возлагаются обязанности создать для ребенка благоприятные условия.

Мы проследим, какие условия выделяются исследователями как особо значимые, выделим условия, необходимые нам для развития эмоциональной культуры младшего школьника.

Изучение психолого-педагогической литературы позволяет нам выделить одно из наиболее важных условий развития эмоционально – творческой культуры младшего школьника - формирование эмоционально - положительного тона в отношениях детей и взрослых. Создание эмоционально-положительного тона осуществляется путем организации общения взрослого и детей.

Так, в работах Н. Коротковой, Н.Я. Михайленко рекомендуется использовать для такого общения все подходящие средства: шутить, делиться своими проблемами, доступными пониманию детей, в процессе организации совместной деятельности со взрослыми. [ ]

Кулагина Н.Н. в своих работах, посвященных данной проблеме, указывает, что в общении с детьми не допустим приказной тон, речь учителя должна быть эмоциональной и живой. Но автор указывает на то, что нельзя исключать деловой тон, который создает именно ту спокойную доброжелательную атмосферу, которая необходима учителям и детям.[ ]

Проблема формирования эмоционального тона в работах Т.А. Репиной связывается с организацией педагогического общения. Так, исследователь выделяет формы высказывания педагога и выражения степени доброжелательного отношения к детям.

Автор делит их на императивные (категоричные - приказ , указание) и оптативные (мягкие - предложение, совет, просьба). Высказывания учителя Т.А. Репина классифицирует по форме на мягкие (положительные - похвала, согласие, одобрение) и жёсткие (отрицательные - упрек, возмущение, угроза и так далее). Среди коммуникативных умений педагогов исследователь выделяет доброжелательность, гибкость обращений и их аргументированность. Доброжелательность определяется положительностью
эмоционального тона высказываний педагога.

Автор указывает на то, что преобладание в общении учителя с учащимся императивных требований регламентирует детей в проявлении творчества; вызывает скованность, неестественность действий детей, неуверенность, страх в общении с окружающими, нежелание участвовать в совместной деятельности. [ ]

Таким образом, создание условия эмоционально-положительного фона общения, пожалуй, одно из самых сложных для педагога, так как взрослый должен воспринимать ребёнка как равного себе, но со своими проблемами, желаниями, интересами. Взрослый не должен ограничивать общение с детьми только дисциплинарными указаниями, так как это связано с выполнением учебных задач или режимных моментов.

Многие научные деятели (С.В. Зворыгина, Г.Г. Кравцов) утверждают о том, что решение задачи воспитания творчества у детей возможно только при определенной творческой деятельности педагога. Как указывают авторы, в этой деятельности не может быть готовых рецептов. Педагогический процесс строится каждый раз заново и влияет одновременно и на воспитывающего и воспитуемого, и соответственно человек, который руководит этим процессом, организует его, должен быть личностью творческой.

Также в работах указано на то, что обучение творчеству возможно только в совместной деятельности взрослого и детей, где каждый из участников является равноправным её членом. Функция взрослого при этом заключается во-первых, в демонстрации разнообразных творческих проявлений и способов деятельности, во-вторых, в организации жизни и деятельности ребенка таким образом, чтобы сами условия и обстоятельства требовали от детей творческих решений. В совместной с ребенком деятельности, указывает Г.Г. Кравцов, взрослый является не только (а иногда и не столько) самым умным и самым знающим, сколько самым творческим участником совместной деятельности, каждый раз по-новому выполняющим те или иные знакомые детям задания. Взрослый своим поведением и поступками раскрывает детям новые, неожиданные стороны окружающего ребенка мира. Обучающийся творчеству ребенок должен понять, что одни и те же задачи и проблемы могут быть решены разными путями. [ ]

Таким образом, воспитание творчества у детей требует учителей, способных руководить творческой позицией педагога.

Эстетика поведения и внешнего облика – не менее значимый фактор формирования и развития эстетических чувств и эмоционально–чувственной сферы в целом. Здесь существенное влияние на детей оказывает непосредственно личность учителя. На данный фактор неоднократно указывали А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и другие педагоги, а К.Д. Ушинский писал «…Без личностного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно…». [ ]

Очень важна особая эстетика в искренних, здоровых человеческих взаимоотношениях между учащимися класса и учителями, между старшими и младшими школьниками. Примитивные, чёрствые, неискренние отношения между людьми в школе и семье глубоко ранят личность ребёнка, оставляют след на всю жизнь. Об эстетике поведения или культуре поведения много писала Л.И. Новикова в своей книге «Педагогика детского коллектива».

Развитие творчества - процесс свободный, самостоятельный. Поэтому для развития способностей младшего школьника важно предоставить им возможность проявить себя самостоятельно. Для реализации этой цели педагог должен поддерживать самостоятельную деятельность младших школьников, что и является следующим важным условием.

О значимости данного условия говорят многие исследователи (Н.Я. Михайленко, Н. Коротков М.А. Неменова). При создании этого условия, отмечает Н.Я. Михайленко, развивается творческая активность и свободное экспериментирование с различными материалами. Ребёнок получает возможность самореализации: он обретает чувство самоуважения, собственного достоинства, познав себя. В свободной самостоятельной деятельности осваивается умение действовать в группе равных - сверстников, кооперироваться с ними, реализовывать элементы специфической детской субкультуры. [28, 12]

М.А. Неменова в своих исследованиях обращает внимание на то, что в самостоятельной творческой деятельности детей важно незаметное участие педагога отдельными репликами, направляющего творческую мысль детей в определенное русло. Этой точки зрения придерживаются своих исследованиях М. Монтессори, указывал на то, что функция педагога здесь заключается в предоставлении детям права выбора работы, занимая позицию наблюдателя. Эта форма по М. Монтессори является наиболее продуктивной для решения различных задач. Позиция наблюдателя состоит в том, что педагог не организует деятельность детей, в традиционном понимании смысла этого слова, а прогнозирует её. [ ]

Важнейшим источником формирования эмоционально–творческой культуры младших школьников являются внутрисемейные отношения (отношения между членами семьи, а главное отношение к искусству). Формирующее и развивающее значение семьи очевидно. Это указывалось в работах А.С. Макаренко: «Сильно ошибаются те родители, которые думают, настоящее культурное воспитание составляет обязанность школы и общества, а семья в этой области ничего сделать не может. Поэтому, к сожалению, приходится наблюдать такие семьи, которые большое внимание уделяют лишь питанию ребёнка, его одежде, играм и в то же время уверены, что до школы ребёнок должен нагуляться, набраться сил и здоровья, а в школе он уже приспособится к культуре». [ ] И даже «В той семье, где родители сами не читают газет, книг, не бывают в театре или кино, не интересуются выставками, музеями, разумеется, очень трудно воспитывать эмоционально – творческую личность ребёнка».

Внеклассная и внешкольная работа – один из важнейших источников накопления и развития эмоционально–творческой культуры младших школьников. В ней удовлетворяются насущные потребности в общении и происходит творческое развитие личности. На внеклассных мероприятиях дети имеют большие возможности для самопроявления. Отечественная школа накопила большой опыт по всестороннему развитию школьников в процессе внеклассной и внешкольной деятельности. Большой практический опыт в этом деле принадлежит А.С. Макаренко и С.Т. Шацкому. Внеклассная и внешкольная работа даёт детям реальную возможность познакомиться с искусством шире. Там же они знакомятся с такими видами искусства как театр и кино.

Особенность этих видов искусства заключается в эмоциональном воздействии на ребёнка. Зритель непосредственно испытывает радость сопереживания, невольно чувствует себя соучастником событий и конфликтов, происходящих на сцене.

Театр – синтез многих искусств, объединённых в гармоничное целое. Театр воздействует не только словом, особым эмоциональным состоянием актёра, он и пластикой движения, музыкой, светом, цветом, художественным оформлением сцены. А сопереживание зрительного зала и сцены, сопереживания зрителей между собой только усиливает эмоционально–эстетическое воздействие театрального зрелища.

«Необходимо, разумеется, предварительно готовить учащихся к восприятию театрального искусства, его самое главное – создать условия, при которых дети были бы способны поддаться обаянию игры актёров». [ ]

Большую роль в формировании эстетических чувств учащихся и эстетической культуры в целом играют кино- и телефильмы. Восприятие театрализованных произведений литературы и искусства нуждается в тонком педагогическом руководстве. Важно научить школьников правильно смотреть и понимать кино – и телефильмы. В ряде школ с этой целью введён факультативный курс «Основы киноискусства», организованы детские киноклубы и школьные кинотеатры.

Социально – педагогические исследования показали, что школьники довольно интенсивно посещают кинотеатры, смотрят видеофильмы, к остальным же видам искусства обращаются явно недостаточно.

Остановимся на ещё одном условии развития эмоционально – творческой сферы личности. Развитие эмоционально–творческой сферы младшего школьника средствами искусства в педагогике принято называть художественным воспитанием. [] Обращаясь непосредственно к произведениям искусства, оно требует развития в человеке умения правильно воспринимать явления красоты, пробуждает и развивает умение у детей «вчувствываться», погружаться в созерцаемые, воспринимаемые ими произведения художественного творчества.

Большую роль в художественном воспитании младшего школьника играет пример и художественная подготовка самого учителя.[ ] Ему необходимо владеть умением красиво писать, выразительно и эмоционально читать стихи и рассказы, хорошо проводить уроки пения, иметь навыки музыкального изобразительного искусства. Подготовка учителя и его компетентность в различных видах искусства не только создают условия переживания детьми внутренних противоречий между имеющимся и необходимым уровнем их эстетического развития, но и возбуждают потребность в приобщении к искусству. Эмоционально–творческое развитие младшего школьника может происходить на уроках

* чтения («Родной язык)
* музыки
* изобразительного искусства.

Данные предметы по искусству решают задачи всестороннего развития и воспитания школьников, объединяют в себе элементы собственно искусства, науки о нём и навыки практической деятельности.

Таким образом, в образовательных учреждениях должны быть созданы специальные условия, способствующие эмоционально–творческому развитию младшего школьника. К таким условиям мы отнесли:

* эмоционально–положительный тон общения с детьми
* творческая личность педагога
* организованная полноценная среда образовательного учреждения
* эстетизация среды
* эстетика поведения и внешнего облика педагога
* представление большей самостоятельности детям
* внутрисемейные отношения
* внеклассная и внешкольная работа, театр, кино – и – телефильмы, СМИ
* художественная подготовка учителя
* организация уроков по музыке, изобразительному искусству, чтению.

Глава II. Опытно-экспериментальная работа по развитию творческих способностей детей младшего школьного возраста

§1 Методика опытно-экспериментальной работы

В данном параграфе нами будет представлена методика опытно-экспериментальной работы. Опытно-экспериментальная работа предполагает постановку гипотезы и задач. Таким образом, гипотеза опытно-экспериментальной работы следующая: анализ психолого-педагогической литературы позволил нам предположить, что развитие эмоционально-творческой культуры детей младшего школьного возраста будет успешным, если в образовательном учреждении организуется работа, построенная по принципу комплексного подхода: просвещение, коррекция, литературное, музыкальное, изобразительное творчество.

В процессе работы студии педагог создает следующие условия:

1. Эмоционально-положительное общение и атмосферу комфорта.

2. Эмоционально-положительную насыщенность предметной среды.

3. Организация специальной работы по развитию эмоционально-творческой культуры посредством специальных занятий.

4. Развивающее воздействие на произвольность поведения.

5. Развитие рефлексии (осознания) эмоций, их проявления у себя и окружающих.

Также мы выдвинули задачи нашей опытно-экспериментальной работы. Они предполагают следующие моменты:

1. Выявить уровень развития творческих способностей детей младшего школьного возраста.

2. Выявить особенности эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста.

3. Определить особенности работы педагога по развитию эмоционально-творческой культуры детей младшего школьного возраста.

4. Организовать специальную работу, направленную на развитие эмоционально-творческой культуры.

5. Провести сравнительный анализ результатов исследования.

Перед началом опытно-экспериментальной работы нами были выделены 2 группы детей (экспериментальная и контрольная), по 10 человек в каждой группе. Дети младшего школьного возраста МОУ Глуховская средняя школа Алексеевского района Белгородской области.

Для решения первой задачи необходимо провести оперативный микросрез творческого развития ребенка. Каждая из используемых методик позволяет фиксировать значимые проявления творческих способностей и реальные уровни их сформированности у ребенка.

I.1. Первая методика, которую мы проведем с детьми будет методика В.Кудрявцева «Солнце в комнате»

Цель методики: выявление способности ребенка к преобразованию «нереального в реальное» в контексте с заданной ситуацией, путем устранения несоответствия.

Материал: картинка с изображением комнаты, в которой находятся человечек и солнышко; карандаш.

Инструкция к проведению:

Педагог, показывая ребенку картинку: «Я даю тебе эту картинку. Посмотри внимательно и скажи, что на ней нарисовано». По перечислении деталей изображения (стол, стул, человечек, машина, солнышко и так далее) педагог дает следующее задание: «Правильно. Однако, как видишь, здесь солнышко нарисовано в комнате. Скажи, пожалуйста, так может быть или художник здесь что-то напутал? Попробуй исправить картинку так, чтобы она была правильной». (Пользоваться карандашом ребенку не обязательно, он может просто объяснить, что нужно сделать для «исправления» картинки).

Обработка данных:

В ходе обследования оцениваются попытки ребенка исправить рисунок. Обработка данных осуществляется по пятибалльной системе.

1. Отсутствие ответа, непринятие задания («Не знаю, как исправить») -1 балл.

2. Формальное устранение несоответствия («Стереть, закрасить солнышко»)-2 балла.

3. Содержательное устранение несоответствия:

а) простой ответ («Нарисовать в другом месте - солнышко на улицу») - 3 балла.

б) сложный ответ (переделать рисунок – «Сделать из солнышка лампу») – 4 балла.

4. Конструктивный ответ (отделить несоответствующий элемент от других, сохранить его в контексте заданной ситуации «Картинку сделать», «Нарисовать окно …», «Посадить солнышко в лампу») – 5 баллов.

I. 2. Далее мы проведем методику В. Кудрявцева «Как спасти зайку?».

Цель методики: оценка способности к превращению задачи на выбор в задачу на преобразование в условиях переноса свойств знакомого предмета в новую ситуацию.

Материал: фигурка зайчика, блюдце, ведерко, деревянная палочка, сдутый воздушный шарик, лист бумаги.

Инструкция к проведению.

Перед ребенком на столе располагают фигурку зайчика; блюдце, ведерко, палочку, сдутый воздушный шарик и лист бумаги. Педагог берет в руку зайчика: «Познакомься с этим зайчиком. Однажды с ним приключилась такая история. Решил зайчик поплавать на кораблике по морю и уплыл далеко – далеко от берега. А тут начался шторм, появились огромные волны, и стал зайчик тонуть. Помочь зайке можем лишь мы с тобой. У нас для этого есть несколько предметов. Чтобы ты выбрал, чтобы спасти зайку?»

Обработка данных.

В ходе обследования фиксируется характер ответов ребенка и их обоснование. Данные оцениваются по трехбалльной системе.

Первый уровень: ребенок выбирает блюдце или ведерко, также палочку, при помощи которой зайку можно поднять со дна, не выходя за рамки простого выбора; ребенок пытается использовать предметы в готовом виде, механически перенести их свойства в новую ситуацию. Оценка – 1 балл.

Второй уровень: решение с элементом простейшего символизма, когда ребенок предлагает использовать палочку в качестве бревна. В этом случае ребенок вновь выходит за пределы ситуации выбора. Оценка – 2 балла.

Третий уровень: для спасения зайки предлагается использовать сдутый воздушный шарик или лист бумаги. Для этой цели нужно надуть шарик («Зайка на шарике может улететь») или сделать из листа бумажный кораблик. У детей, находящихся на этом уровне, имеет место установка на выбор самостоятельного превращения задачи на преобразование, это свидетельствует о надситуативном подходе к ней ребенка. Оценка – 3 балла.

I. 3. Следующим этапом нашей работы будет проведение диагностики

О.М. Дьяченко, выявляющей уровень развития творческого воображения.

Цель методики: выявление уровня развития у ребенка творческого воображения.

Материал: карточки с изображением контуров элементов предметных изображений карандашом.

Инструкция к проведению.

Детям 7-8 лет предлагается последовательно 20 карточек, на каждой из которой нарисована фигура. Ребенка просят дорисовать каждую из фигур так, чтобы получилась какая-нибудь картинка.

Обработка данных.

0 уровень: ребенок не принимает задачу на построение образа воображения с использованием заданного элемента. Он не дорисовывает данный элемент, а рисует рядом что-то свое (свободное фантазирование).

1 уровень: ребенок дорисовывает фигуру на карточке так, что получается изображение отдельного объекта (дерево и тому подобное), но изображение контурное, схематичное, лишенное деталей.

2 уровень: ребенок изображает отдельный объект, но с разнообразными деталями.

3 уровень: ребенок изображает отдельный объект, но уже включает его в какой-нибудь воображаемый сюжет (не просто девочка, а девочка делающая зарядку).

4 уровень: ребенок изображает несколько объектов, но по воображаемому сюжету (например, девочка гуляет с собачкой).

5 уровень: фигура используется качественно по-новому, если в первых 5 типах она выступала как основная часть картинки, которую рисовал ребенок (кружок-голова), то в данном случае фигура включается как один из второстепенных элементов в воплощаемый ребенком образ (например, треугольник уже не крыша дома, а грифель карандаша, которым малыш рисует картинку). При этом типе ребенок проявляет большую свободу в использовании заданных элементов для создания образа воображения.

Для решения второй задачи необходимо провести оперативное психологическое обследование по выявлению особенностей эмоциональной сферы младшего школьника.

Первая методика, которую мы проведем с детьми, будет методика по изучению понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке.

II. 1. Методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке

Цель методики: выявление способности понимать эмоциональные состояния людей (взрослых и сверстников) детьми 7-8 лет, то есть способности к эмпатии.

Материал: подобранные картинки-фотографии с изображением детей и взрослых, у которых на лице ярко выражено как эмоциональное состояние (радость, страх, гнев, горе), так и его оттенки (сюжетные картинки с изображением положительных и отрицательных поступков детей и взрослых).

Инструкция к проведению.

Исследование проводится индивидуально с детьми 7-8 лет. Проводится 2 серии.

Первая серия. Ребенку последовательно показывают картинки детей и взрослых, задают следующие вопросы: «Кто изображен на картинке? Что он делает? Как он себя чувствует? Как ты догадался об этом? Опиши картинку?».

Вторая серия. Ребенку последовательно показывают сюжетные картинки детей и задают вопросы: «Что делают дети (взрослые)? Как они это делают (дружно, ссорятся, не обращают внимания друг на друга и так далее)? Как ты догадался об этом? Кому из них хорошо, а кому плохо? Как ты догадался?».

Обработка данных.

Подсчитывают число верных ответов по каждой серии и по каждой картинке. Выявляют, доступно ли детям понимание эмоциональных состояний взрослых и сверстников, на какие признаки они опираются, кого лучше понимают: взрослого или сверстника.

Обработка данных осуществляется по трехбалльной системе:

1) ребенок раскован, дает верные, сложные ответы по каждой серии. Подробно описывает каждую картинку (независимо от изображения на ней взрослого или ребенка), опираясь на ярко выраженные на лицах в момент переживания людьми мимические проявления – 3 балла;

2) ребенок охотно отвечает на поставленные выше вопросы, однако допускает ошибки в ответах. Дает не достаточно точное, однако приближенное к верному описание картинок с изображением:

а) взрослых, но путаются при описании эмоциональных состояний детей;

б) наоборот: не достаточно точное, но приближенное к верному описание эмоциональных состояний детей, путаясь при описании фотографий взрослых – 2 балла;

3) ребенок зажат, дает неверные ответы практически на все вопросы обеих серий, либо ответы не полны, скупы, символичны. Путается при описании фото как детей, так и взрослых, либо вообще не может описать их – 1 балл.

II. 2. Следующим этапом нашей работы будет проведение диагностики «Понимаете ли вы язык мимики?»

Цель методики: выявление способности детей 7-8 лет к эмпатии, то есть способности к сопереживанию через восприятие мимически-выраженных эмоциональных состояний человека.

Материал: 12 карточек с нарисованными лицами, в которых художник закодировал двенадцать состояний человека и один полный рисунок.

Инструкция к проведению.

Детям 7-8 лет предлагается 12 карточек-картинок. Педагог берет в руки отдельную карточку: «Друзья, познакомьтесь с мальчиком Томом. Однажды с ним произошла такая история: решил Том как-то раз сходить к художнику и попросить его, чтобы тот нарисовал его портрет. Художник согласился нарисовать портрет нашего мальчика за 12 дней. Однако, каждый день Том приходил к художнику с разным настроением и к сожалению портрета не получил. Через 12 дней художник отдал Тому только 12 картинок- набросков. Вот они (показывает карточки-картинки). Том отдал мне их и попросил вас ребята, чтобы вы внимательно рассмотрев рисунки, ответили на такой вопрос: «С каким настроением Том пришел к художнику в первый день, с каким во второй и так далее? Скажите, почему же портрет Тома все-таки не получился?»

Каждый ребенок рассматривает картинки и расшифровывает их; результаты записываются педагогом в протокол.

Обработка данных.

По окончании исследования ответы детей сравниваются с правильными ответами (правильными считаются ответы, находящиеся в одном синонимическом ряду с данными ниже формулировками):

1) безразличие; 2) враждебность; 3) веселье; 4) сильная злость; 5) грусть; 6) застенчивая радость; 7) плохое самочувствие; 8) злость; 9) бурная радость; 10) глубокая печаль; 11) скепсис; 12) скорбь.

Если детям удалось угадать большинство состояний, значит, задача научиться читать по лицам для них не актуальна. Если же результат получится неутешительный, вам следует уделить этому вопросу особое внимание:

12

11

10

9

8

7

6

5

4

3

2

1

По окончании подсчета результатов мы выделили 5 уровней:

1 уровень – дано лишь 1-2 правильных ответа. Путаница в остальных.

2 уровень – ребенок отгадал лишь 3-4 зашифрованных эмоциональных состояния;

3 уровень – разгадана лишь половина представленных на карточках кодов-состояний;

4 уровень – ребенок отгадал 8 -9 зашифрованных эмоциональных состояний, проявляя при этом попытки разгадать остальные,

однако, путаясь в ответах;

5 уровень – верно угаданы все или 10 из 12 предложенных состояний-шифров. Допустима 1 – 2 ошибки.

Следующим моментом нашей опытно- экспериментальной работы стало проведение исследования эмоциональных проявлений детей при разыгрывании сюжетных сценок.

II. 3. Изучение эмоциональных проявлений детей, при разыгрывании сюжетных сценок

Цель исследования: изучить степень развития эмоциональных проявлений детей при разыгрывании сюжетных сценок, способности воплощать эмоциональные состояния героев в сценках.

Подготовка исследования.

Педагог подбирает ситуации из жизни детей, близкие и понятные им, например:

1) больная мама лежит в постели, старшая дочка приводит брата к ней;

2) во время обеда в группе мальчик нечаянно разливает суп и все дети вскакивают и смеются; мальчик испуган; преподаватель строго объясняет, что надо быть аккуратнее и что смеяться здесь совершенно не над чем;

3) мальчик потерял варежки, и на прогулке у него сильно замерзли руки, но он не хочет показывать, что очень замерз;

4) девочку не приняли в игру, она отошла в угол класса, низко опустила голову и молчит, вот-вот заплачет;

5) мальчик (девочка) радуется за своего друга (подругу), чей рисунок оказался лучшим в классе.

Подготовка детей (двух – трех) для инсценировки этих сюжетов.

Проведение исследования.

Исследование проводится с детьми 7 – 8 лет.

Первая серия. Подготовленные заранее дети разыгрывают перед группой сценку, затем экспериментатор спрашивает у ребят, что чувствуют персонажи этой сценки.

Вторая серия. Экспериментатор описывает ситуацию и предлагает ее изобразить.

1 ситуация – показать печальное, страдающее лицо мамы, капризного плачущего мальчика и сочувственное лицо девочки; 2 ситуация - показать строгое лицо преподавателя, смеющихся и затем смутившихся детей, испуганное лицо мальчика;

3 ситуация – как мальчик не хочет показать, что он замерз;

4 ситуация – показать обиду девочки;

5 ситуация – показать неподдельную радость за другого.

Если дети недостаточно выразительно или неправильно изображают чувства и эмоции персонажей, экспериментатор вновь описывает ситуации и подробно рассказывает, что испытывает каждый из персонажей.

Обработка данных.

Анализируют, как дети воплощают эмоциональные состояния героев в сценках. Делают вывод о выразительности и богатстве экспрессивно- мимических средств общения и развитости умения сопереживать другим людям. Оценка результатов проводится по трем уровням.

1) Высокий уровень эмоциональных проявлений.

Хорошо воплощают в инсценировках эмоциональные состояния героев. Активны, самостоятельны, изобретательны. Передают характер персонажей; при исполнении роли раскрепощены.

2) Средний уровень эмоциональных проявлений.

Хорошо, однако, не достаточно точно воплощают эмоциональные состояния героев. Достаточно высокого уровня активности и самостоятельности не проявляют. В действиях детей преобладает некая неуверенность, стеснительность, скованность.

3) Низкий уровень эмоциональных проявлений.

Ребенок неохотно соглашается или отказывается выполнять задание. Не может передавать, воплощать эмоциональные состояния героев в сценках.

В соответствии с выдвинутой нами третьей задачей опытно-экспериментальной работы: определение особенностей работы педагога по развитию эмоционально-творческой культуры детей младшего школьного возраста, педагогам образовательных учреждений предлагается следующая анкета.

III. 1. Анкета для педагогов

Цель: выяснить, как понимают преподаватели значение развития эмоционального мира ребенка, его проявление и коррекцию, связь развития эмоциональной и творческой культуры ребенка и какую работу для развития эмоционального мира ребенка и его творческих способностей они считают основной.

Были составлены вопросы анкеты, которые мы условно разделили на 3 блока, для более четкого проведения их анализа.

1 блок.

а) Что Вы понимаете под эмоциональным миром человека (ребенка в частности)?

б) Как ребенок выражает свои эмоции, через что?

в) Умеют ли дети выражать свои эмоции?

г) Какая работа организуется по развитию эмоционального мира ребенка и коррекции эмоциональных проявлений?

2 блок.

а) Как Вы понимаете, что такое творческая культура человека

(в частности ребенка)?

б) Какую роль в развитии творческой культуры ребенка младшего школьного возраста играет своевременное выявление способностей в творческой сфере (музыкальных, хореографических и так далее)?

в) Какие условия Вы создаете в образовательном учреждении для развития и совершенствования творческой культуры детей?

г) Какая работа (кружки, студии и тому подобное) организуется по развитию творчества младших школьников?

3 блок.

а) Согласны ли Вы с тем, что развитие эмоциональной культуры детей младшего школьного возраста оказывает непосредственное влияние на развитие их творческой культуры?

б) Возможно ли одновременное развитие эмоционально-творческой культуры младшего школьника?

Данные в ходе наблюдения мы будем заносить в протоколы, и далее на основе этих результатов делаем вывод о работе педагога по нашей проблеме.

Для решения четвертой задачи мы решили организовать студийную работу, направленную на развитие эмоционально-творческой культуры младшего школьника. В студии работа будет проводиться с экспериментальной группой детей, в количестве десяти человек. Работа в студии осуществляется в соответствии со следующими принципами:

1. Безопасность

Создание атмосферы доброжелательности, принятия каждого ребенка.

1. Возрастное соответствие.

Предлагаемые упражнения учитывают возможности детей данного возраста.

1. Преемственность.

Каждый следующий этап базируется на уже сформированных навыках и, в свою очередь формирует «зону ближайшего развития»

1. Деятельностный принцип.

Задачи развития психических функций достигаются через использование видов деятельности, свойственных данному взрасту: игровая (сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, игры с правилами), продуктивная, конструктивная, изобразительная, начальные формы учебной деятельности, общение.

1. Сочетание статичного и динамичного положения детей.

Упражнения и игры статичного характера перемежаются подвижными играми.

1. Наглядность.

Активное использование предметной среды.

1. Дифференциальный подход.

Учет индивидуальных особенностей.

1. Рефлексия.

Совместное обсуждение понятого, увиденного, почувствованного на занятии и краткое резюме педагога в конце занятия.

1. Конфиденциальность.

Адресность информации о ребенке родителям, педагогам, воспитателям; недопустимость медицинских диагнозов; акцент на рекомендациях.

Теоретической основой данной программы является работы

Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьва, Л.А. Венгера и А.Л Венгера. В практической реализации задач программы психологи опираются на методические пособия Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко, О.В. Хухлаевой, М.Н. Чистяковой, Г.А. Цукерман, Б.П. Никитина и других.

Студийная работа содержит следующие тематические блоки:

1.Введение в мир эмоций.

2. Развитие творческой культуры.

3. Развитие коммутативных навыков и развитие групповой сплоченности посредством тренинговой работы.

Каждое занятие включает в себя игры к упражнениям из разных тематических блоков. В занятиях учитываются особенности игровых и познавательных мотивов детей, уровень интеллектуального развития детей, конкретной группы, эмоциональная проблематика детей и тому подобное.

Студийная работа рассчитана на три учебных года и носит цикличный характер. Каждый учебный год состоит из 36 занятий. Продолжительность занятия – 30 минут. Занятия проводятся 2 раза в неделю в сочетании с тренинговыми играми и упражнениями.

Всю нашу работу в студии можно условно разделить на три блока.

Первый блок включает в себя занятие по развитию эмоционального мира ребенка.

Задачами работы являются:

1. Воспитание интереса к окружающим людям, развитие чувства понимания и сопереживания;
2. Развитие произвольности поведения;
3. Развитие рефлексии (осознания эмоций, их проявления у себя и окружающих);
4. Работа с эмоциональными проблемами (страхи, тревожность, самооценка) и так далее;
5. Мотивационная готовность к принятию позиции школьника.

На первом этапе мы налаживали взаимодействие с детьми, стили общения. Эта работа строилась по следующим принципам:

1. Создание атмосферы, благоприятствующей появлению новых идей и мнений, атмосферы, которая может вдохновлять ребенка, вселять уверенность в себя, поощрять интересы и развивать творческое начало.
2. Создание климата взаимного доверия, психологической безопасности (следует помнить: критическое высказывание в адрес детей подавляет их творческие способности).
3. Восхищение каждой идеей детей.

Для налаживания контакта с детьми мы организовали специальную работу, в которую входили следующие приемы:

* беседы о различных видах искусства;
* играем в словесные игры;
* выслушиванием выступления детей;
* инсценирование стихов, басен;
* придумывание фантастических объектов: растений, животных, игрушек, установление фантастических объектов с реальным миром;
* сочинение фантастических гипотез (что было бы, если);
* сочинение сказок с использованием приемов «оживления»

Эти приемы способствуют раскрепощению детей, установлению гармоничных отношений со сверстниками, формируют умения свободно держаться перед аудиторией.

Второй этап нашей работы – это непосредственные занятия в студии. До раскрытия специфики занятий в нашей студии, мы хотим отметить, что это не обычное занятие с обучением, а встреча с другом, отличающаяся личностным характером общения. Наши занятия несут следующие задачи:

1. развитие творческого воображения;
2. развитие нестандартного мышления, освобождающее от психической инергии;
3. Внушение уверенности в своих силах, раскрепощение.

§2 Изучение уровня развития эмоционально–творческой культуры младших школьников на начало экспериментальной работы

В данном параграфе разработана методика констатирующего эксперимента для решения 1, 2, 3 задач. Анализ – этих данных позволяет нам решить поставленные задачи опытно-экспериментальной работы (1, 2 и 3)

Задачи:

1.Выявить уровень развития творческого особенностей детей младшего школьного возраста.

2. Выявить уровень и особенности развития эмоциональной культуры младшего школьного возраста.

3. Определить особенности работы педагога по развитию творческих способностей детей младшего школьного возраста.

Анализ результатов диагностики (1.1.) «Солнце в комнате», автор В.Кудрявцев, выявляющей способность ребенка к преобразованию реального в нереальное показал следующие результаты (см. приложение № )

К низкому уровню мы отнесли детей, для которых характерно неприятие задания, нежелание сотрудничать с нами, работа вызывает отрицательные реакции, если ребенок принимает задание, то это лишь формальное устранение несоответствия.

Для низкого уровня характерно непринятие задания ребенком, формальное устранение несоответствия.

Например:

Экспериментатор: «Таня, как ты думаешь, как мы можем исправить картинку.»

Таня: «Я не знаю, как исправить картинку...»

Экспериментатор: «Денис, как ты думаешь, как мы можем исправить картинку.»

Денис: «Нужно стереть, закрасить солнышко».

К низкому уровню мы отнесли 4 человека (40%) контрольной группы и 5 человек (50%) экспериментальной группы.

К среднему уровню мы отнесли 5 человек (50%) контрольной группы и 4 человека (40%) экспериментальной группы. Для данной группы детей характерно содержательное устранение несоответствия; то есть ребенок меняет заданную ситуацию, но при этом он меняет и контекст задания. В своей речи дети используют простые и сложные ответы.

Например:

Экспериментатор: «Как ты думаешь, как мы можем исправить картинку...»

С. (простой ответ): «Нужно солнышко на улицу ...»

Экспериментатор: «Как ты думаешь, как мы можем исправить картинку...»

Виталик Б. (сложный ответ): «Нужно из солнышка сделать светильник на тумбочке».

К высокому уровню мы отнесли 1 человека (10%) контрольной группы и 1 человек (10%) экспериментальной группы. Для данной группы детей характерен конструктивный ответ (отделение несоответствующего элемента от других, сохранение его в контексте заданной ситуации), то есть использование готовых предметов в готовых образах, не выходя за рамки проблемной ситуации.

Например:

Экспериментатор: «Оля, как ты думаешь, как мы можем исправить картинку?»

Оля Ф.: «Я бы из солнышка сделала картину».

Результаты проведения диагностики мы поместили в таблицу № 1 (смотри приложение № ). На основании этой таблицы мы вывели процентное соотношение результатов данной диагностики, (смотри таблицу № )

Таблица №

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни | контрольная группа | экспериментальная группа |
| абсолютное число | % | абсолютное число | % |
| низкий | 4ч. | 40% | 5ч. | 50% |
| средний | 5ч. | 50% | 4ч. | 40% |
| высокий | 1 ч. | 10% | 1 ч. | 10% |

Как мы видим из данной таблицы 4 человека контрольной группы и 5 человек экспериментальной группы мы отнесли к низкому уровню. 5 человек контрольной группы и 4 человека экспериментальной группы составляют средний уровень и лишь 1 человека контрольной и 1 человека экспериментальной группы мы отнесли к высокому уровню. В основном, дети пытались формально изменить ситуацию в требуемом задании, не прибегая к попытке повоображать, пофантазировать. Либо дети совсем отказывались выполнить задание, аргументируя это незнанием выполнения или нежеланием сотрудничать с нами. Общий уровень контрольной и экспериментальной группы детей мы определили как «ниже среднего».

Анализ результатов диагностики (I. 2.) «Как спасти зайку», автор В.Кудрявцев, выявляющий уровень способности к превращению задачи на выбор в задачу на преобразование при учете свойств знакомого предмета, мы осуществляем на основе ответов детей, которые мы протоколировали (см. приложение № ) и получили следующие результаты:

К низкому уровню мы отнесли 7 человек (70%) контрольной группы и 5 человек (50%) экспериментальной группы. Для данной группы характерен быстрый ответ на поставленный вопрос, дети не пытаются поразмыслить, представить. Для решения проблемной ситуации дети прибегают к использованию альтернативных предметов в готовом виде.

Например: Экспериментатор: «... как спасти зайку...»

Катя: «...ведерком будем спасать. Водичку будем забирать, ее будет меньше и зайка не утонет.»

Экспериментатор : «... как спасти зайку»

Аня Л.: «... блюдечко или ведерко и чашку можно воду будет выливать...»

К среднему уровню мы отнесли З человек (30%) контрольной группы и З человек (30%) экспериментальной группы. Характерными особенностями данного уровня является элементарное умственное преобразование объекта в форме символического замещения, то есть дети размышляли, как лучше использовать предлагаемые предметы для решения заданной ситуации. Но здесь дети так же как и на предыдущем уровне используют предлагаемые предметы в готовом виде.

Например: Экспериментатор: «.. .как спасти зайку»

Вадик Ш.: «...палочка будет бревнышком, и он не утонет, бревнышко его спасет, он поплывет...»

Экспериментатор: « ...как спасти зайку» Денис: «...можно много палочек, мы сделаем плот и зайка поплывет дальше...»

К высокому уровню мы отнесли 0 человек (0%) контрольной группы и 2 человек (20%) экспериментальной группы. Для данного уровня характерна установка на выбор самостоятельного превращения в задачу на преобразование, то есть дети самостоятельно преобразовали предлагаемые предметы в новые вещи, тем самым нашли выход из заданной проблемной ситуации. Ответы детей своеобразны, интересны, ребенок как бы сам пережил эту ситуацию, он включился в неё.

Например: Экспериментатор: «...как спасти зайку»

Марина: «..я знаю, мы надуем воздушный шарик и спасем зайку»

Экспериментатор: « ..как спасти зайку»

Виталик Б.: «...мы возьмем листочек и сделаем кораблик; зайка на нем поплывет в путешествие»

Как указывалось выше, результаты диагностики детей мы протоколировали и на основе их вывели таблицу № (смотри приложение № ). Опираясь на таблицу № , мы вывели процентное соотношение результатов данной диагностики (смотри таблицу № ).

Таблица № 4

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни | контрольная группа | экспериментальная группа |
| абсолютное число | % | абсолютное число | % |
| низкий | 7 | 70% | 5 | 50% |
| средний | 1 | 30% | 5 | 30% |
| высокий | 0 | 0% | 2 | 20% |

Как видно из сводной таблицы, большинство детей контрольной и экспериментальной группы мы отнесли к низкому уровню. Основная масса детей не приняла задания, не справилась с ним. Для решения проблемной ситуации дети чаще всего использовали предметы в готовом виде, не пытаясь преобразовать их, создать что-то свое, новое, не проявляя воображение. К высокому уровню мы отнесли 2 человека экспериментальной группы. Дети удачно справились с решением задания, они смогли преобразовать готовые предметы в новые, тем самым нашли выход из проблемной ситуации.

Анализ результатов проведенной диагностики О. Дьяченко (I. З.), выявляющий уровень творческого воображения показал следующие результаты (смотри приложение № ).

 К низкому уровню мы отнесли детей, для которых характерным является: неприятие ребенком задачи на построение образа воображения с заданным элементом. Дорисованная фигура ребенка имеет контурное, схематическое, лишенное деталей изображения. К низкому уровню мы отнесли 6 человек (60%) контрольной группы и 5 человек (50%) экспериментальной группы.

Например:

Оля X.: предлагаемые ей контурные элементы только закрашивала, никаких дополнительных элементов девочка не рисовала (смотри приложение №).

Средний уровень составил 4 человека (40%) контрольной группы и 4 человека (40%) экспериментальной группы. Для данного уровня характерно изображение объекта, включенного в какой-нибудь воображаемый сюжет или изображение предмета, но с различными деталями.

Например: Марина М.: на предложенной ей карточке с изображением круга (головы) и 2 ушами, была воспринята, как элемент человека, сказочного персонажа (Чебурашки)

Вадик Ш: на аналогичной карточке, совместил 2 круга и нарисовал снеговика, прорисовал характерные для него детали.

Катя Н.: на карточке с изображением круга, прорисовала уши, получился зайчик на поляне (см. приложение № )

К высокому уровню мы отнесли 0 человек (0%) контрольной группы и 1 человека 10%) экспериментальной группы. При этом уровне фигура детьми использовалась качественно по-новому, ребенок проявлял большую свободу в использовании заданных элементов для создания образов (см. приложение № )

Например: Алексей А: на карточке с изображением треугольника, нарисовал карандаш, где треугольник есть грифель карандаша, (см. приложение № )

На основании таблицы № , мы вывели таблицу № , где размещено процентное соотношение результатов данной диагностики.

Таблица №

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни | контрольная группа | экспериментальная группа |
| абсолютное число | % | абсолютное число | % |
| низкий | 6ч. | 60% | 5ч. | 50% |
| средний | 4ч. | 40% | 4ч. | 40% |
| высокий | 0 | 0% | 1 ч. | 10% |

Как мы видим из данной таблицы, большинство детей контрольной и экспериментальной группы мы отнесли к низкому уровню. Дети неохотно выполняли задание, дорисовывание фигур детьми имеют контурное, схематическое, лишенное деталей изображение. Дети не прорисовывали каких-то дополнительных элементов, не включали изображение в сюжет. К высокому уровню мы отнесли одного ребенка экспериментальной группы. Ребенок справился с заданием, проявив при этом большую свободу в использовании заданных элементов, при этом использовав предлагаемую фигуру качественно по-новому.

Анализ результатов диагностики (II. 1.) «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке», выявляющий способности ребенка понимать эмоциональные состояния людей (взрослых и сверстников), способности к эмпатии, показал следующие результаты (смотри приложение № ).

К низкому уровню мы отнесли детей, для которых характерно неприятие задания; низкая способность к эмпатии (дают неверные ответы на вопросы обеих серий или символичны, не могут описать картинки).

В своей речи дети используют простые ответы:

Например:

Экспериментатор: «Таня, посмотри на картинку и скажи, пожалуйста, что делают дети (взрослые)? Как они это делают (дружно, не ссорятся и так далее).

# Таня: «Я не знаю, что делают эти люди и как они это делают. Может им хочется спать». (испуг, ужас: открыт рот)

Экспериментатор: «Виталик, как ты думаешь, почему у женщины на картинке такое лицо?» (гнев, девушка кричит).

Виталик Б: «Она открыла рот. Ей интересно это делать».

К низкому уровню мы отнесли 2 человека контрольной группы (20%) и 4 человека экспериментальной группы (40%).

К среднему уровню мы отнесли 6 человек (60%) контрольной группы и 3 человека (30%) экспериментальной группы.

Для данной группы детей характерна неуверенность в ответах, путаница, не достаточно точное описание фотографий – картинок.

Например:

Экспериментатор: «Оля, как ты думаешь, что делают дети (взрослые)? Как они это делают? (те же фото).

Оля Ф.: «Я думаю, что эта девочка увидела что-то страшное. Она кричит, а может она удивилась?»

Экспериментатор: «Так почему же она открыла рот?»

Оля Ф.: «Да, точно она кричит. А может ... не знаю?»

К высокому уровню мы отнесли 2 человека (20%) контрольной группы и 3 человека (30%) экспериментальной группы. Мы отнесли к данному уровню детей дающих верные, сложные ответы по каждой серии, опираясь на ярко выраженные на лицах изображенных на фото людей эмоции.

Таблица №

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни | контрольная группа | экспериментальная группа |
| абсолютное число | % | абсолютное число | % |
| низкий | 2ч. | 20% | 4ч. | 40% |
| средний | 6ч. | 60% | 3ч. | 30% |
| высокий | 2ч. | 20% | 3ч. | 30% |

Анализ результатов диагностики «Понимаете ли вы язык мимики», направленный на выявление способности детей к эмпатии, способности к сопереживанию через восприятие мимически-выраженных эмоциональных состояний человека. Мы осуществляли на основе полученных ответов детей в ходе проведения диагностики, которые мы протоколировали (смотри приложение № ) и получили следующие результаты.

К первому уровню мы отнесли детей, для которых были лишь 1-2 правильных ответа, а в остальных была путаница.

Для детей, относящихся к первому уровню характерны слабовыраженная способность к эмпатии или неспособность восприятия мимики – выраженные состояния человека.

Для первого уровня характерны следующие ответы.

Например.

Экспериментатор: «Таня, как ты думаешь, с каким настроением пришел Том — к художнику в первый раз?» (радость)

Таня В.: «Я посмотрела на картинку и думаю, что у него вообще нет настроения».

Экспериментатор: «Дима, ... в третий раз?» (скепсис)

Дима Д.: (глядя на картинку, что он просто что-то ждет).

К первому уровню мы отнесли 3 человека (30%) контрольной группы и 0 человек (0%) экспериментальной группы.

Ко второму уровню мы причислили детей, давших лишь 3-4 правильных ответа. Их ответы имели незначительную разницу от ответов детей первого уровня и характеризовались неясностью, простотой; Дети плохо шли на контакт с педагогом.

Например:

Экспериментатор: «Марина, ... пришел Том к художнику в ... раз?»

Марина Л.: «Я не знаю ничего. Я не видела в тот день Тома...»

Ко второму уровню мы отнесли 1 человека (10%) контрольной группы и 2 человека (20%) экспериментальной группы.

К третьему уровню мы отнесли 3 человека (30%) контрольной группы и 5 человек (50%) экспериментальной группы. Для данной группы детей характерны более точные и содержательные ответы, чем для вышеперечисленных уровней. Дети охотно контактируют с педагогом, любознательны (в некоторых случаях).

Например:

Экспериментатор: «Как ты думаешь, Оля, какое настроение было у Тома когда ...?» (скепсис)

Оля Ф.: «Мне кажется он хмурый или ... нет. Погляжу еще.»

К четвертому уровню (высокий уровень) мы отнесли 2 человека (20%) контрольной группы и 3 человека (30%) экспериментальной группы.

Для данного уровня характерны точные ответы, с описанием выражения воспринимаемого лица, однако некоторые путались в ответах.

К наивысшему или 5 уровню относится 1 человек (10%) контрольной группы и 0 человек (0%) экспериментальной группы.

Данный ребенок угадал 10 из 12 предложенных состояний – шифров.

Например:

Экспериментатор: «Люда, скажи какое настроение было у Тома, когда...?». (бурная радость)

Люда Г.: «У этой мордашки губки смеются и глазки тоже, значит ей очень-очень весело. А у этой...»

Как мы указали выше, результаты диагностики мы протоколировали и на их основе вывели таблицу №... (процентное соотношение).

Таблица №

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни | контрольная группа | экспериментальная группа |
| абсолютное число | % | абсолютное число | % |
| 1 | 3 | 30% | 0 | 0% |
| 2 | 1 | 10% | 2 | 20% |
| 3 | 3 | 30% | 5 | 50% |
| 4 | 2 | 20% | 3 | 30% |
| 5 | 1 | 10% | 0 | 0% |

Анализ результатов исследования «Изучение эмоциональных проявлений детей при разыгрывании сюжетных сценок», которое было направлено на изучение степени развития эмоциональных проявлений детей при разыгрывании сюжетных сценок, способности воплощать эмоциональные состояния героев в сценках, мы осуществляем на основе ответов детей, которые мы осуществляем на основе ответов детей, которые мы протоколировали (смотри приложение № ) и получили следующие результаты.

К высокому уровню эмоциональных проявлений мы отнесли 3 человека (30%) контрольной группы и 2 человека (20%) экспериментальной группы. Дети относящиеся к данной группе хорошо воплощают в инсценировках эмоциональное состояние героев. Они активны и самостоятельны, зачастую проявляют фантазию. Дети эмоциональны, играя свои роли, «вживаются» в них.

К среднему уровню эмоциональных проявлений мы отнесли 5 человек (50%) контрольной группы и 4 человека экспериментальной группы.

Дети хорошо идут на контакт с преподавателем, соглашаются на игру в роли в сценках, хорошо, но не достаточно точно воплощают эмоциональные состояния детей. Не обладают достаточно развитым уровнем активности, зачастую скованы.

К низкому уровню эмоциональных детей мы отнесли 2 человека (20%) контрольной группы и 4 человека (40%) экспериментальной группы. Не достаточно развита антипатия, не артистичны, скованы. Плохо контактируют с преподавателем и другими детьми.

На основании полученных результатов и таблицы № мы выявили таблицу № где размещено процентное соотношение результатов данной диагностики.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни | контрольная группа | экспериментальная группа |
| абсолютное число | % | абсолютное число | % |
| высокий | 3 | 30% | 2 | 20% |
| средний | 5 | 50% | 4 | 40% |
| низкий | 2 | 20% | 4 | 40% |

Анализ результатов проводимой нами анкеты для педагогов, направленной на выявление понимания значения развития эмоционального мира ребенка, его проявления и коррекции, связь развития эмоциональной и творческой культур ребенка, коррекционно-развивающей работы оказывающей наиболее значимое влияние на развитие эмоционального мира ребенка и его творческие способности, мы осуществляли на основе ответов педагогов, которые мы протоколировали и на основе данных протоколов получили следующие результаты:

1) 40% преподавателей отвечавших на вопросы первого блока анкеты, не точно понимают его содержание: не могут ответить на вопрос «Что вы понимаете под эмоциональным миром человека (ребенка в частности)?»; не осознают значимости развития эмоционально-чувственного мира ребенка, его проявлений; не считают нужным организовывать какую-либо работу по развитию эмоционального мира ребенка и коррекции эмоциональных проявлений.

40% преподавателей дают верные, полные ответы на вопросы 1 блока. Однако, они считают, что в образовательном и воспитательном процессе проблема, связанная с развитием эмоционально-чувственного мира ребенка не так уж важна.

20% педагогов осознают важность данной проблемы и в процесс профессиональной деятельности организуют работу по развитию эмоционального мира ребенка, коррекции эмоциональных проявлений

2) 50% педагогов отвечавших на вопросы 2 блока данной анкеты не понимают значение термина «творческая культура человека» или имеют не четкое представление. Их суждения о важности своевременного выявления способностей в творческой сфере и их влияние на развитие творческой культуры младшего школьника наивны. Считают, что создание в образовательных учреждениях условий для развития и совершенствования творческой культуры детей не играет важной роли в образовательном и воспитательном процессе.

20% преподавателей дают верные определения термину «творческая культура человека»; осознают важность создания условий для развития и совершенствования творческой культуры детей, но сами, не организуют работу данного типа.

20% преподавателей с успехом организуют кружки, студии, осознавая важность данной работы.

3) 30% преподавателей отказывались идти на контакт с экспериментатором: не давали ответов на выше поставленные вопросы данного блока или ответы на вопросы были недостаточно освещены.

30% преподавателей заинтересовали вопросы данного блока, они охотно давали развернутые ответы на данные вопросы.

40% педагогов охотно шли на контакт с экспериментатором: они осознают важность проблемы развития эмоционально-чувственного мира и его связи с творческой культурой человека. Некоторые в процессе своей профессиональной деятельности неоднократно сталкиваясь с данной проблемой организовывали кружковую, студийную работу, направленную на развитие эмоциональной и творческое культурой младшего школьника.

Система коррекционно-развивающих занятий, направленных на развитие эмоционально-творческого мира детей младшего школьного возраста.

(формирующий эксперимент)

По результатам констатирующего эксперимента была, определена необходимость проведения специальной работы направленной на развитие эмоционально-творческой стороны личности младшего школьника.

Система работы формирующего эксперимента была определена на 3 месяца. Основными направлениями работы являлись – психокоррекция и психопросвещение. Психокоррекционое направление представлено коррекционно-развивающими занятиями направленными на формирование и развитие эмоционально-чувственного мира младшего школьника, формирование ярких эмоций. Психопросвещение – представлено тематическими классными часами, целью которых явилось развитие творческой стороны личности младшего школьника в процессе творческого взаимодействия со взрослыми, посредством знакомства с различными видами искусства (живописью, скульптурой, литературой, музыкой и так далее).

В таблице № представлена система работы на один месяц. (Вся система работы по развитию эмоционально-творческой стороны личности младшего школьника, представлена в приложении № I).

Методологической основой формирующего эксперимента послужили методические рекомендации исследователей: Л. Ю. Субботиной, М. В. Гамзетова, Ш. А. Домашенко.

Проведение коррекционно-развивающих занятий, проходило в специально – смоделированных условиях.

При их разработке мы учитывали составляющие эмоциональной характеристики ребенка, выделенные Л. П. Стрелковой, такие как:

* адекватная реакция на различные явления окружающей действительности;
* дифференциация и адекватная интерпретация эмоциональных состояний других людей;
* широта диапазона понимаемых и переживаемых эмоций, интенсивность и глубина переживаний, уровень передачи эмоционального состояния в речевом плане, терминологическая оснащенность языка;
* адекватное проявление эмоционального состояния в коммуникативной сфере.

Коррекционно-развивающие занятия включают в себя три раздела:

I раздел – ознакомительный (5 занятий).

II раздел – развивающий (6 занятий).

III раздел – закрепляющий (1 занятие).

Каждый этап предполагает работу по основным блокам:

1. сплочение группы детей; первичное знакомство с эмоциями, вербализация своих переживаний, знакомство с эмоциональным опытом сверстников;
2. продолжение знакомства с эмоциями, расширение полученных представлений;
3. закрепление знаний, полученных на предыдущих занятиях.

Весь блок коррекционно-развивающих занятий направлен также на развитие способности детей младшего школьного возраста осознавать и контролировать свои эмоции, на расширение круга понимаемых эмоций, способности к более глубокому пониманию себя и других людей (способности к эмпатии). Это также необходимо для того, чтобы посредством выработки положительно-эмоционального восприятия мира, ознакомления детей с творчеством отечественных поэтов, писателей, композиторов, культурой и эстетическими ценностями пробуждать в дальнейшем самостоятельную творческую активность детей.

Данная программа состоит из 13 занятий и рассчитана на срок 6 недель. Продолжительность 1-го занятия не превышала продолжительность одного школьного урока. На занятиях, которые проводились 2 раза в неделю, дети знакомились с пятью эмоциями: радостью, горем, гневом, страхом и удивлением.

При организации провидения с детьми младшего школьного возраста коррекционно-развивающих занятий была определена необходимость использования различных технических и других специальных материалов: аудиомагнитофон, диски с записями пьес: П. И. Чайковского «Новая кукла», С. Майкапара «Тревожная минута» и «Раздумье»; альбомные листы и фломастеры, краски; книги: «Русские народные сказки», К. Чуковский «Федорено горе», «Мойдодыр», «Краденое солнце», картинки с изображением сердитого Умывальника и Крокодила; Л. Толстой «Три медведя», С. Михалков «Три поросенка» (картинки к сказке); А. С. Пушкин «Сказки»; Н. Носов «Живая шляпа»; различные пиктограммы с изображением эмоций (радость, горе, гнев, страх, удивление); зеркало; игрушки-гномы Кирюша и Антоша, плакат с их изображением; плакаты-картинки, с нарисованными домиками и сказочными героями в них; плакат «Пчелы и медведи»; картинка В. Васнецова «Аленушка».

Работа осуществлялась при помощи игровых методов, метода индивидуальной и групповой беседы (дискуссии) и других.

Например, провидение занятия 1 блока (ознакомительного), где мы знакомим ребят с понятием эмоции «радость». Показало, что основной целью явилось знакомство с эмоцией «радость», обучение вербализации данной эмоции, способности дать словесно-эмоциональную характеристику прослушанной пьесе П. И. Чайковского «Новая кукла».

В ходе занятия:

Мы предлагали детям прослушать отрывок пьесы П. И. Чайковского «Новая кукла». После прослушивания пьесы задавали детям следующие вопросы:

* О чем вы думаете, когда слушали музыку?
* Что чувствовали?
* Что хочется делать под такую музыку?

Мы предлагали детям прослушать данное музыкальное произведение повторно. Дети представляли, что им подарили новую куклу или какую-нибудь другую игрушку и потанцевать под музыку, которая прозвучит. По окончании музыки обращалось внимание детей на то, какие у них были лица, как они двигались (как выражали свою радость).

Мы беседовали с детьми об эмоции радости. Делали акцент на том, что каждый ребенок в танце выражал свою радость по-своему. Спрашивали, от чего зависит, как человек выражает свою радость. Подводили к выводу о том, что форма и степень выражения радости зависят и от человека, и от самого события, ставшего причиной радостного настроения.

По окончании беседы мы предложили детям тему рисунка (общая тема рисования «Радость»), а по окончании работы рассказать о своем рисунке (желающим). Некоторые дети с удовольствием придумывали название альбома, который можно сделать из детских рисунков после занятия.

Предлагали поразмыслить детям, а затем дать ответ на вопрос:

Что такое радость?

В ходе обсуждения этого вопроса ребята высказывали что:

* Радость – это когда все радуются. Бывает радость большая, а бывает маленькая. Маленькая – это когда у одного, а большая – когда у всех;
* Радость – это когда праздник;
* Радость – это когда никто не плачет. Ни один человек;
* Радость – когда нет войны;
* У моей бабушки болит сердце. А когда не болит, мы с ней вместе радуемся;
* Радость – это Я! Потому что мама говорит: «Ты моя радость!»

В конце занятия мы предложили детям встать в хоровод и вместе порадоваться хорошей песне: «Вместе весело шагать…» (музыка В. Шаинского, слова М. Матусовского).

В проведении последующих коррекционно-развивающих занятий мы использовали похожую структуру занятия. Так, например, занятие по знакомству с эмоцией «Горе», мы начали с прослушивания вместе с детьми отрывков из пьес С. Майкапара: «Тревожная минута» и «Раздумье». По окончании прослушивания мы задавали детям вопросы:

* Каков характер этих пьес?
* Похожи ли они?

Детям предлагалось охарактеризовать сначала первое музыкальное произведение, затем второе.

Высказывания, сравнение детей отличались глубиной и выразительностью эмоций. Далее было проведение беседы по сказкам: «Теремок», «Заюшкина избушка», «Краденое солнце», «Волк и семеро козлят». Мы предлагали детям вспомнить:

* Когда герои этих сказок, переживали горе?
* Как они справились с ним?

Также в обсуждении был использован отрывок из сказки К. Чуковского «Федорино горе» и его обсуждение (читали отрывок, в котором описывается, как Федора переживает уход посуды, затем заключительную часть произведения, где описывается радость Федоры). Ребятам была предложена проблемная ситуация, которая требовала обсуждения.

На завершающем этапе занятия ребятам было предложено поставить драматизацию ситуации «Пропала собака».

Один ребенок исполнял роль хозяина пропавшей собаки, а дети успокаивали его каждый по-своему.

После драматизации мы спрашивали у ребенка, исполнявшего роль хозяина:

* Что ты чувствовал, когда успокаивали?
* Кто лучше всех тебя успокоил?

По окончанию драматизации также была проведено совместное обсуждение.

Конспекты коррекционно-развивающих занятий (смотри в приложение № I.2).

В процессе работы по другому направлению (психопросвещение) было определена тематика классных часов:

§3 Изучение уровня развития эмоционально-творческой культуры на конец опытно-экспериментальной работы

(Контрольный эксперимент)

Заключительным этапом опытно-экспериментальной деятельности по изучаемой проблеме стал контрольный эксперимент. Нами была поставлена следующая цель:

Нами были поставлены следующие задачи:

* + 1. провести исследования на конец опытно-экспериментальной работы;
		2. выявить, как изменился уровень развитости эмоционально-творческой культуры у детей младшего школьного возраста после реализации системы преобразующей работы;
		3. сравнить полученные результаты (контрольный эксперимент) с результатами констатирующего эксперимента.
		4. Определить степень эффективности разработанной нами системы коррекционно-развивающих занятий по данной проблеме.

Для реализации запланированного нами были использованы те же методики, что и при проведении констатирующего эксперимента:

1. методика В. Кудрявцева «Солнце в комнате»
2. методика В. Кудрявцева «Как спасти зайку»
3. диагностика О. М. Пьяченко, выявляющая уровень развития творческого воображения
4. методика «Изучения эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке»
5. диагностика «Понимаете ли вы язык мимики»
6. методика проявлений детей при разыгрывании сюжетных сценок»
7. анкета для педагогов

Методика В. Кудрявцева «Солнце в комнате» (см. приложение),

на выявление способности ( ) ребенка к преобразованию реального в нереальное показал следующие результаты:

Таблица № 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни | контрольная группа | экспериментальная группа |
| абсолютное число | % | абсолютное число | % |
| низкий | 4 | 40% | 3 | 40% |
| средний | 4 | 40% | 5 | 50% |
| высокий | 2 | 20% | 2 | 10% |

Сравним результаты с результатами констатирующего эксперимента.

Таблица № 2

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни | контрольная группа | экспериментальная группа |
| абсолютное число | % | абсолютное число | % |
| высокий | 4 | 40% | 5 | 50% |
| средний | 5 | 50% | 4 | 40% |
| низкий | 1 | 10% | 1 | 10% |

Как мы видим из данных выше таблиц (Таблица № 1, Таблица № 2) результаты, занесенные нами в таблицу № 3 (практически не увеличились в процентном соотношении в сравнении с результатами таблицы № 2 (контрольный эксперимент) не изменились.

Анализ полученных данных позволяет нам сделать вывод, что уровень способности ребенка к преобразованию реального в нереальное несколько повысился: к низкому уровню мы можем отнести (смотри таблицу № 1) теперь 4 человека (40%) контрольной группы и 3 человека (30%) экспериментальной группы; к среднему уровню относятся сейчас 4 человека (40%) контрольной группы и 5 человек (50%) экспериментальной группы; к высокому уровню относится 2 человека (20%) экспериментальной группы и 2 человека (20%) контрольной группы.

Диагностики «Как спасти зайку», автор В Кудрявцев, (смотри приложение № ), направленной на выявление уровня способности к превращению задачи на выбор в задачу на преобразование при учете свойств знакомого предмета, показало следующие результаты (смотри таблицу №3):

Таблица №3

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни | контрольная группа | экспериментальная группа |
| абсолютное число | % | абсолютное число | % |
| низкий | 5 | 50% | 4 | 40% |
| средний | 5 | 50% | 2 | 20% |
| высокий | 0 | 0% | 3 | 30% |

Сравним полученные результаты с данными таблицы №4 констатирующего эксперимента:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни | контрольная группа | экспериментальная группа |
| абсолютное число | % | абсолютное число | % |
| низкий  | 7 | 70% | 5 | 50% |
| средний | 3 | 30% | 3 | 30% |
| высокий | 0 | 0% | 2 | 20% |

Как видно из сравнения из сравнительного анализа данных таблиц, результаты таблицы №3 претерпели следующие изменения: к низкому уровни мы отнесли 5 человек (50%) контрольной группы и 4 человека (40%) экспериментальной группы; к среднему уровню относятся 5 человек (50%) контрольной группы и 2 человека (20%) экспериментальной группы; 0 человек (0%) контрольной группы и 3 человека (30%) экспериментальной группы мы отнесли к высокому уровню.

В ходе повторного проведения диагностики по О. Дьяченко выяснилось, что уровень творческого воображения, на выявление которого была направлена данная методика. судя по результатам, полученных нами при сравнительном анализе повысился (смотри таблицы №5, №6).

Таблица №5 (контрольный эксперимент)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни | контрольная группа | экспериментальная группа |
| абсолютное число | % | абсолютное число | % |
| низкий  | 4 | 40% | 3 | 30% |
| средний | 5 | 50% | 5 | 50% |
| высокий | 1 | 10% | 2 | 20% |

Таблица №6 (констатирующий эксперимент)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни | контрольная группа | экспериментальная группа |
| абсолютное число | % | абсолютное число | % |
| низкий | 6 | 60% | 5 | 50% |
| средний | 4 | 40% | 4 | 40% |
| высокий  | 0 | 0% | 1 | 10% |

Анализ полученных результатов в ходе контрольного эксперимента (смотри таблицу №5) в сравнении с результатами констатирующего эксперимента позволили нам отнести к низкому уровню развития творческого воображения 4 человека (40%) контрольной группы и 3 человека (30%) экспериментальной группы, к среднему уровню 5 человек (50%) контрольной группы и 5 человек (50%) экспериментальной группы и к высокому уровню относятся 1 человек (10%) экспериментальной группы и 2 человека (20%) контрольной группы.

Литература

1. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ.вузов. – 7-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 456с.
2. Сластёнин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: Учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 480с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. – 3-е изд.– М.: Просвещение, 1991. – 93 с.: ил. –ISBN 5-09-003428-1.
4. Психология и педагогика: Учебное пособие / Николаенко В.М., Залесов Г.М., Андрюшина Т.В. и др.,: Отв. ред. канд. филос. Наук, доцент В.М. Николаенко. – М.: ИНФРА – М; Новосибирск: МГАЭ и У, 1999. – 175с.
5. Громов Е.С. Природа художественного творчества: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 239с.
6. Шилков Е.Н., Ромаева Н.Б. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Народное образование; Ипелса; Ставрополь; Сервисшкола, 2003. – 336с.
7. Дмитриев А.Е. Педагогика: Хрестоматия. Учеб. пособие для учащихся пед. уч-ку / Сост. А.Е. Дмитриев. - М.: Просвещение, 1985. - 415с.
8. Марцинковская Т.А. История детской психологии: Учебник для студ. пед. вузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 272с.
9. Скрылев Ю. Листья самые прекрасные // Семья и школа. 1961. № 12. с12
10. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. для студ. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 288с.
11. Выготский Л.С. Педагогическая психология/ Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. I II – М.: Педагогика, 1989. – 328с. – (Труды д.чл.и чл.-кор. АПН СССР).
13. Макаренко А.С. Книга для родителей: К 100-летию со дня рождения А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1978. – 304с. ил. – (Б-ка для родителей).
14. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. / И.Ф. Харламов. – 7-е изд., – Мн.: Университетское, 2002. – 560с.
15. Платонов К.К. «Проблема способностей» - М., Наука 1972г. – 232с.
16. Козырева А.Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества. –Научно - методический центр Пензенского городского отдела образования. - 1994. – 344с.
17. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. - М., 1953. – Т. 1 – с. 389.
18. Психология: Учебник для студ. средних пед. учеб. заведений/ И.В. Дубравина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; под редакцией И.В. Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 464с. – с. 198.